Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9270429
Centre d'intérêt: 817

Saint-Jacques, Diane.

L'attitude créative en activités dramatiques ; et Description d'une pratique de recherche qualitative / par Diane Saint-Jacques. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, [1991?].
185 p. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code: RR-037. Bibliogr.: p. 165-167.

ISBN 2-920298-71-2

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s): Art dramatique • Activité créatrice • Créativité • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Recherche qualitative

Le premier chapitre de cet ouvrage rend compte de la démarche de recherche: son cadre conceptuel, les caractéristiques du donné analysé et le cheminement méthodologique. Les trois chapitres suivants rapportent les résultats de la recherche. La deuxième chapitre présente l'attitude créative en activités dramatiques en une synthèse situant les concepts qui la définissent. Le troisième chapitre décrit les modalités de l'attitude créative en puisant largement dans les données des exemples qui permettent de la comprendre à un niveau empirique. Le quatrième chapitre explicite les dynamiques de l'attitude créative en recourant à des théories existantes qui élargissent le potentiel de généralisation de la description de l'attitude. Enfin, une annexe présente la méthodologie utilisée dans cette recherche, un objet constant de préoccupation compte tenu de l'absence de tradition de recherche en éducation artistique et du manque de références spécifiques susceptibles d'éclairer la démarche; on y expose les éléments théoriques au fondement de la démarche et on décrit le cheminement concret.

Type de document:

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

92 70 429

L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES ET DESCRIPTION D'UNE PRATIQUE DE RECHERCHE QUALITATIVE

DIANE SAINT-JACQUES

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

9271429

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES ET DESCRIPTION D'UNE PRATIQUE DES RECHERCHE QUALITATIVE

DIANE SAINT-JACQUES

Dépôt légal : 4e trimestre 1991
ISBN 2-920298-71-2
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
André Brassard, président
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES

et

Description d'une pratique de recherche qualitative

par
Diane SAINT-JACQUES

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 5

La question de recherche - l'objectif de la recherche.

Chapitre 1 - La démarche de recherche 11

1.1 Le cadre conceptuel: 13
L'activité dramatique - L'expression créative.

1.2 Le donné: 19
La population - Les expériences dramatiques
- Les données recueillies.

1.3 La méthodologie: 23
L'optique qualitative et ancrée de la recherche
- Le cheminement méthodologique - Le champ théorique.

Chapitre 2 - L'attitude créative en activités dramatiques 29

2.1 Définition de l'attitude créative en activités dramatiques: 31
Un engagement dans un "faire" - Le "vouloir faire" au fondement de l'attitude.

2.2 Les éléments structuraux et dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques: 34
Modalités et dynamiques de l'attitude créative
- Le passage au ludique: plaisir et productivité accrue.

Chapitre 3 - Les modalités de l'attitude créative en activités dramatiques 41

3.1 Le désir de fuite: 43

3.2 L'indifférence: 46

3.3 La dépréciation: 49

3.4 La difficulté: 51

3.5 La facilité: 54

3.6 L'appréciation: 57

3.7 L'implication: 61

3.8 L'appropriation: 65

Chapitre 4 - Les dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques 71

4.1 La dynamique d'accueil à l'expérience: Évolution de la dynamique - Réceptivité et sens personnel 73

4.2 La dynamique d'attention aux stimuli: Évolution de la dynamique - Élargissement et transformation des stimuli 78

4.3 La dynamique de suspension du jugement: Évolution de la dynamique - La surprise efficiente - Le jugement comme obstacle 83

4.4 La dynamique de renforcement de la présence du "je": Évolution de la dynamique - Sécurité et spontanéité 91

4.5 Le caractère paradoxal des dynamiques 98

Conclusion 103
La portée théorique de la recherche - La portée pratique de la recherche - Les paradoxes de la recherche.

ANNEXE - DESCRIPTION D'UNE PRATIQUE DE RECHERCHE QUALITATIVE 117

I - Options méthodologiques 120
Une recherche qualitative - Une attitude phénoménologique - Une méthodologie ancrée - Des procédures "objectivistes".

II - La constitution du donné 129
La phase d'exploration - La phase de formalisation - L'évaluation du champ théorique du donné.

III - L'analyse 140
1er temps: L'immersion -
2e temps: Le codage -
3e temps: La délimitation de la théorie -
4e temps: La description de la théorie.

IV - La théorie 155
Une théorie essentiellement ancrée - Une hypothèse - La crédibilité de la théorie.

Conclusion 163

Références 165

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 169

INTRODUCTION

La question de l'attitude créative en activités dramatiques surgit de ma pratique de formatrice en activités dramatiques. Mes objectifs de développement des ressources expressives et créatives des personnes engagées dans l'expérience appellent une centration sur les participants. Ainsi, je cherche à ajuster mes interventions à mes perceptions de leurs manières diversifiées d'être, d'agir, de s'engager dans une démarche créative. Dans un même contexte en effet, une même activité peut susciter, chez les uns, malaise et inhibition de l'agir et, chez les autres, plaisir et production fluide d'actions. La question de l'attitude qui sous-tend ces manières d'être et d'agir, s'installe donc au coeur de ma pratique.

Legendre (1988) définit l'attitude, dans un sens général, comme "état d'esprit (...), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (...) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable" (p. 51). Dans cette recherche, j'aborde la question de l'attitude sous un angle spécifique. Ce sont les caractéristiques de l'attitude incitant à des manières d'être et d'agir plus ou moins favorables au développement de l'expression créative en activités dramatiques, dans un contexte de formation, que je vise à clarifier en tant que chercheure, en réponse à mes préoccupations de praticienne.

La question de recherche

J'interviens auprès d'étudiants d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, dans le cadre d'un cours de didactique de l'art dramatique au primaire. Des activités dramatiques de types variés leur sont données à vivre. Dans une perspective d'apprentissage expérientiel, le "learning by doing" de J. Dewey, je leur propose de "faire" pour apprendre à "faire faire" par objectivation de leur expérience. Ainsi, l'activité dramatique est, à la fois, contenu expérientiel

sur un plan expressif et créatif, et contenu d'apprentissage sur un plan didactique. L'attitude des participants prend donc une importance particulière dans ma pratique, car elle vient colorer l'expérience dramatique et l'apprentissage didactique des étudiants en formation.

Cette pratique s'inscrit dans une perspective d'expression créative, que je conçois comme un "faire", une démarche de production d'actions dramatiques. L'attitude du participant relève de l'expression créative en rapport avec le "comment faire", caractérisant et qualifiant l'usage de ses ressources expressives et créatives. Plus fondamentalement, l'attitude renvoie aussi à la capacité d'exercer ou pas ses ressources créatives en activités dramatiques.

La diversité des réactions des participants manifeste en effet des manières d'être et d'agir favorables ou défavorables à l'exercice de leurs ressources expressives et créatives. Les participants sont parfois inactifs, sans idées, réfugiés dans une action répétitive ou d'imitation et parfois producteurs d'actions abondantes, variées et significatives. Ils sont parfois figés dans l'indifférence ou dans la dépréciation d'eux-mêmes, des autres ou des activités et parfois impliqués dans l'expérience, l'investissant, y engageant des ressources et des facettes d'eux-mêmes. Ils sont parfois tendus, mal à l'aise, sur la défensive et parfois excités, énergiques, portés par le plaisir.

Les réactions des participants apparaissent d'autant plus marquées que ma pratique s'inscrit dans un espace pédagogique, avec ses contraintes institutionnelles d'objectifs et de contenus de programme, d'évaluation et de notation. De plus, les participants inscrits au cours ont généralement peu ou pas d'expériences en activités dramatiques et plus ou moins de motivation à entreprendre l'exploration de ce médium artistique; leur "disposition intérieure acquise" (Legendre, cité plus haut) est donc souvent empreinte de réserve, sinon de crainte. Je gagne d'autant plus dans ce contexte à me familiariser avec les caractéristiques de l'attitude suscitant ces manières diversifiées d'être et d'agir en activités dramatiques.

En tant que formatrice cherchant à soutenir et à stimuler la démarche d'expression créative des participants, il m'importe de comprendre leur attitude. Mon intervention se règle sur ma perception des manières d'être et d'agir des participants. Mes choix d'activités, leur mise en séquence, mes consignes reposent sur ma perception des réactions des participants qui me servent de repères et de balises. En développant un savoir sur les caractéristiques de l'attitude créative, j'informe et nuance mes perceptions et je me donne un moyen d'accroître la pertinence de mes interventions.

Il m'importe aussi en tant que didacticienne de développer un savoir sur l'attitude des participants, dans une autre perspective toutefois et d'une autre façon. Dans le cadre d'une formation à l'intervention en activités dramatiques, à ce besoin de comprendre se joint la nécessité d'expliciter cette compréhension. Une saisie intuitive globale de l'attitude est suffisante pour guider l'intervention, mais insuffisante pour supporter les futurs enseignants dans leur découverte des caractéristiques de cette attitude. La formation exige, au-delà d'un savoir implicite, un savoir explicité par des éléments définis de façon claire et cohérente; l'objectivation de l'expérience, où s'opère pour les étudiants la saisie du phénomène, s'appuie sur ce savoir explicite.

L'objectif de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans mon questionnement de praticienne qui en fonde la pertinence, en constitue la motivation et en nourrit la démarche. Elle vise à décrire les caractéristiques structurelles et dynamiques de l'attitude au fondement des manières d'être et d'agir favorables ou défavorables à l'expression créative en activités dramatiques. Le but de la recherche n'est pas de prouver ou de vérifier expérimentalement des hypothèses mais, au contraire, d'élaborer une hypothèse de compréhension du phénomène.

L'intention de recherche est descriptive plutôt que causale. Elle cherche à répondre au "comment" la personne accède à ses ressources

créatives et les exploite en activités dramatiques, question préalable au "pourquoi". Avant d'expliquer les réactions des participants, en évoquant des facteurs relatifs à la structure de personnalité de chacun, à la dynamique du groupe, au contenu des activités ou à l'intervention pédagogique, il convient de saisir ce qui se passe chez la personne, de décrire l'attitude qui sous-tend son engagement dans une démarche créative.

Les multiples discours sur la créativité ne m'apportent que des réponses partielles à cette question. Ces discours de théoriciens et de praticiens nous mènent des profondeurs de l'inconscient (Ehrenzweig, 1974; Anzieu, 1981), en passant par les structures de la personnalité (Moustakas, 1967; Maslow, 1972) ou les fonctions de l'intelligence (Torrance, 1963; Guilford, 1973), jusqu'aux exercices pratiques (Fustier, 1976; Demory, 1978). Certes, les théories psychanalytiques, personnalistes ou cognitivistes proposent des explications qui donnent à comprendre l'attitude des participants, leurs manières d'être et d'agir en activités créatives. Toutefois, elles font appel à des zones de la personne, à des structures de personnalité ou de fonctionnement, qui échappent à l'appréciation du praticien en exercice. De plus, elles s'inscrivent à un niveau de généralité qui n'aide pas à en saisir la pertinence pour une pratique spécifiée par son contexte et son langage.

L'attitude créative du participant diffère selon qu'il évolue dans un espace pédagogique de formation ou un espace culturel de production, selon qu'il applique sa créativité à la résolution de problèmes mathématiques ou à l'expression artistique et, dans cette dernière perspective, selon qu'il use du langage plastique, musical ou dramatique. Mon questionnement est spécifique. Ma recherche interroge l'attitude du participant exploitant sa créativité dans un espace pédagogique, dans une visée d'expression créative en activités dramatiques et dans le contexte particulier que dessine ma pratique de formatrice. Aussi, les réponses à ce questionnement émergeront d'une analyse de données tirées de ma pratique.

La description de l'attitude créative en activités dramatiques, l'objectif de cette recherche, s'élabore sous l'angle des modalités et des dynamiques de cette attitude. La description des modalités de l'attitude créative présentera les caractéristiques structurelles des manières d'être et d'agir favorables ou défavorables à l'expression créative en activités dramatiques. La description des dynamiques de l'attitude créative explicitera les caractéristiques du réseau de forces internes incitant à ces manières d'être et d'agir.

Le premier chapitre de cet ouvrage rend compte de ma démarche de recherche: son cadre conceptuel, les caractéristiques du donné analysé et mon cheminement méthodologique. Les trois chapitres suivants rapportent les résultats de la recherche. Le deuxième chapitre présente l'attitude créative en activités dramatiques en une synthèse situant les concepts qui la définissent. Le troisième chapitre décrit les modalités de l'attitude créative en puisant largement dans les données des exemples qui permettent de la comprendre à un niveau empirique. Le quatrième chapitre explicite les dynamiques de l'attitude créative en recourant à des théories existantes qui élargissent le potentiel de généralisation de la description de l'attitude. Enfin, une annexe présente la méthodologie utilisée dans cette recherche, un objet constant de préoccupation compte tenu de l'absence de tradition de recherche en éducation artistique et du manque de références spécifiques susceptibles d'éclairer ma démarche; j'y expose les éléments théoriques au fondement de la démarche et en décrit le cheminement concret.

CHAPITRE I

LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Le cadre conceptuel, les caractéristiques du donné et la méthodologie viennent spécifier ma démarche de recherche et, par conséquent, qualifier les résultats obtenus à travers cette démarche. La présentation de ma démarche de recherche vise donc à rendre compte des éléments qui déterminent l'orientation et la portée de ma description de l'attitude créative en activités dramatiques.

Dans cette présentation, je distingue entre les outils conceptuels, expérientiels et méthodologiques de la recherche, quoique ces éléments aient interagi constamment dans ma démarche. Ainsi, au point de départ de la recherche, j'ai ébauché un cadre conceptuel que j'ai confronté à des données puisées à diverses sources pour clarifier mon problème de recherche et une manière de l'aborder. Cette ébauche de cadre conceptuel a orienté la cueillette des données: le choix de la population, des expériences dramatiques proposées et du type de données. Dans la phase d'analyse des données, j'ai dégagé des éléments me permettant de repréciser le cadre conceptuel.

Dans ma démarche de recherche, le cadre conceptuel, le donné et la méthodologie se sont donc étroitement imbriqués, les uns servant les autres. Je les distingue toutefois, en réponse à des besoins d'organisation du discours, pour aider à saisir la spécificité de l'ensemble de la démarche en l'éclairant sous différents points de vue.

1.1. Le cadre conceptuel

Ma démarche de recherche a été portée par un cadre conceptuel qui s'est élaboré, précisé et nuancé tout au long de mon cheminement. Ce sont toutefois les éléments de définition de l'activité dramatique et de l'expression créative qui sont venus spécifier ma démarche. Au point de départ de la recherche, le cadre conceptuel s'est ébauché autour d'une définition de l'activité dramatique, comme activité fictive et activité ludique où la personne s'engage dans un "faire" producteur de fiction et d'une définition de l'expression créative, comme attitude et aptitude de la personne interagissant avec son environnement dans son "faire".

L'activité dramatique

Ma compréhension de l'activité dramatique s'élabore autour de ses caractéristiques de fictif et de ludique. Le fictif renvoie au "faire" de la personne produisant des actions dramatiques et le ludique réfère à l'engagement de la personne dans une expérimentation créative.

L'activité dramatique est une **activité de fiction**, un "comme si" mettant en jeu la personne et sa perception du réel dans son rapport au personnage et à la fable, les médiateurs du fictif. Certes, la démarche artistique prend sa source dans le vécu de la personne; dans l'optique du *Programme d'art du primaire* (1981), "toute discipline artistique est un lieu d'expression, d'actualisation des images intérieures, ... (les) fruits des perceptions, des sensations et des émotions que l'être éprouve au contact du monde et qu'il intériorise globalement" (p. 19). Ce rapport au vécu est cependant plus marqué en activités dramatiques qui représentent ce vécu, le réactivent dans le "comme si", le mettent en action: "drama" prend le sens d'action en grec. En activités dramatiques, "l'actualisation des images intérieures s'opère dans des mises en action, par la médiation de la fable (récit agi) et du personnage" (idem, p. 19).

Cette mise en action est un "faire". "À la racine du mot 'fiction' se trouve le sens de 'faire', 'donner forme'", nous dit Barba (1982). "L'acteur se donne forme et donne forme à ce qu'il a à communiquer à travers la fiction, en modelant son énergie... - 'en-ergein', entrer en travail..." (p. 54). La personne est donc au coeur de l'activité dramatique en ce que ses images intérieures nourrissent son action mais, plus encore, en ce qu'elle "donne forme" à ces images, les transforme dans et par un "faire". Cette action médiatisée par la fable et le personnage est une représentation. La personne représente un personnage non comme support, représentant, ou délégué d'une personnalité imaginaire cependant; elle se représente elle-même sous un mode "comme si". La représentation est une action rendue présente, une action qui constitue la réalité de l'ici et maintenant du jeu où la personne s'engage dans un "faire" producteur de fiction.

Aussi pour Way (1967), "... a basic definition of drama might be simply 'to practice living'" (p. 6). Courtney (1985) définit l'activité dramatique comme une métaphore active de l'existence, en notant qu'il n'y a pas de contenu spécifique au "drama": si le médium de la littérature est le langage, le médium de la musique, le son... le médium du "drama" est la personne. "Drama is about dramatic action: how a person operates in such action..." et cette action dramatique "is about the total process of living". Certes, l'activité dramatique est une représentation de la vie et non la vie elle-même. Elle véhicule une double réalité: "the 'play' reality and that which is really 'real'" (pp. 7-8). La personne joue un personnage et une fable qui la renvoient à elle-même et à sa perception de la réalité comme à un double. L'activité dramatique est dans le jeu entre la personne et le personnage, la réalité et sa fabulation.

L'activité dramatique est une **activité ludique**: "jeu symbolique" (Piaget, 1969), "jeu de faire semblant" (Château, 1955). Compte tenu de la définition de l'aspect fictif de l'activité dramatique, toutefois, je considère le jeu non d'un point de vue objectif, comme activité ludique avec ses structures et ses caractéristiques, mais d'un point de vue subjectif, comme acte de jouer. Je définis le ludique de l'activité dramatique dans la perspective phénoménologique qui marque la primauté de la personne dans son rapport au jeu. Pour Henriot (1969), tout jeu est structure, c'est-à-dire un système de rapports et de règles, mais il n'existe à titre de jeu que s'il s'offre à la praxis de quelqu'un: "Tout jeu est un jouer possible" (p. 48). Avec Mauriras (1984), je définis le jeu d'abord comme une attitude: "Il n'y a pas d'activité spécifiquement ludique, mais bien plutôt une attitude ludique qui peut accompagner des activités très diverses" (p. 25). Dans cette optique, le ludique se caractérise, pour Mauriras, par la gratuité, le "détachement de la personne du joueur qui laisse jouer le jeu en lui", et l'acceptation du risque (idem, p. 38).

L'attitude ludique est caractérisée également par l'émergence du plaisir: un aspect constant du ludique pour Mauriras (1984, p. 25). Henriot (1969) relève chez différents auteurs le critère de plaisir associé au jouer: pour Château, nous dit-il, "sans plaisir, pas de jeu"; Valéry parle d'une forme de plaisir "laborieux" qu'il nomme "plaisir de faire"; Piaget a

recours au double critère de la mimique expressive et du plaisir manifeste pour reconnaître une conduite ludique. Cependant, conclut Henriot, "le plaisir n'est pas spécifique au jeu et, par suite, ne peut suffire à le caractériser" (pp. 49 à 53). Le plaisir a donc valeur de signe qui renvoie à la présence d'une attitude ludique.

Je situe l'attitude ludique dans une dynamique interactive, empruntant à Winnicott (1975) sa définition du jeu comme "espace potentiel"; ni en dedans, ni en dehors, l'espace de jeu est une aire intermédiaire d'expérience entre le subjectif et l'objectivement perçu (p. 59 et p. 71). Le jeu, pour Winnicott, est dans la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors. Aire d'expérience, pour Winnicott, "jouer, c'est faire" rappelle Ryngaert (1985) qui comprend cet espace potentiel "comme le champ de l'expérimentation créative" (p. 19). Si, pour Mauriras, la créativité est un aspect constant du ludique (1984, p. 25), pour Winnicott la créativité est une dimension essentielle du jeu: "c'est en jouant et en jouant seulement, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière" (1975, p. 76).

Le ludique et le fictif, les principales caractéristiques de l'activité dramatique, désignent la personne et son attitude plutôt que le produit de son action ou les habiletés qu'elle exerce comme lieu d'investigation pour comprendre l'expression créative en activités dramatiques.

L'expression créative

Le fictif et le ludique de l'activité dramatique situent la personne au coeur du processus d'expression créative en activités dramatiques d'une manière spécifique. Le ludique, attitude inscrite fondamentalement dans une dynamique interactive entre la personne et son environnement, sous le signe de la gratuité et de la prise de risque, est associé à la créativité. L'expression créative en activités dramatiques relève donc de cette attitude, mais également d'une aptitude, car l'activité dramatique est un "faire" producteur de fiction, d'actions dramatiques.

Le champ des théories sur la créativité est fort vaste. Les théories cognitivistes considérant la créativité comme fonction de l'intelligence (Guilford, Torrance...) et les théories personnalistes associant la créativité à l'auto-actualisation de la personne (Maslow, Moustakas,) négligent le "faire" créatif et son produit. Aussi, pour articuler ma compréhension de l'expression créative, je retiens la conception de Rogers (1968).

> "Donc, le processus de créativité se définit ... comme étant l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau, qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part" (p. 247).

Cette définition de la créativité rejoint la dynamique interactive entre la personne et son environnement de l'attitude ludique. Elle pose également l'existence d'un "produit", de traces concrètes d'une "action" qui rejoint le "faire" de l'activité dramatique, activité productrice de fiction. De plus, Rogers situe la créativité dans un processus d'"émergence"; la créativité émerge d'un ensemble de conditions propices et, en ce sens, nous pouvons dire, comme pour le ludique, qu'il n'y a pas d'activités créatives, mais bien plutôt une attitude créative. L'émergence de la créativité est dépendante de tout ce qui peut, d'une part, entraver et, d'autre part, faciliter l'interaction entre la personne et son environnement. En activités dramatiques, cette interaction est d'autant plus centrale que son médium est la personne, et que le "produit relationnel nouveau" est l'action "comme si", une représentation de la personne et de sa perception du réel.

Rogers pose trois conditions internes à la créativité, à l'interaction fructueuse entre la personne et son environnement: un "centre interne d'évaluation", l'"ouverture à l'expérience" et l'"habileté à jouer avec les éléments". Par son "centre interne d'évaluation", la personne estime sa production, non d'après les critiques ou les appréciations d'autrui, mais d'après son "centre organismique", s'éprouvant alors dans l'action comme une actualisation de ses potentialités. La deuxième condition, l'"ouverture à l'expérience", est, d'une part, la levée des défenses psychologiques qui empêchent certaines expériences de venir à la conscience; c'est, d'autre

part et en conséquence, l'accession à la conscience des stimuli tant externes (formes, couleurs, sons,...) qu'internes, les "traces de souvenirs" issus de la mémoire sensorielle et affective. La troisième condition, "moins importante ... quoique nécessaire" nous dit-il, est l'habileté à jouer spontanément avec les éléments, les idées, à traduire une forme dans une autre (idem pp. 250-251); cette habileté désigne la créativité comme aptitude, se manifestant dans un produit, signe et témoin de cet exercice créatif.

Les deux premières conditions, la présence à un centre interne et l'ouverture à l'expérience, renvoient à l'attitude de la personne dans son rapport avec elle-même et avec son environnement, à l'attitude créative. En activités dramatiques, ces conditions permettent à la personne d'accéder aux "images intérieures", soit les sensations, les sentiments, les représentations imaginaires, les idées qu'elle met en action dans le "comme si" du jeu; c'est l'aspect expressif du processus. Ces conditions permettent aussi à la personne d'accéder à ses ressources, à ses habiletés créatives, à sa capacité de produire du fictif par transformation des "images intérieures", la troisième condition de Rogers, l'aspect créatif du processus. Ainsi, je définis l'expression créative en activités dramatiques comme une attitude de la personne explorant les rapports entre elle-même et son environnement dans un "faire" où s'exerce son aptitude à produire du fictif.

Les éléments de définition de l'activité dramatique et de l'expression créative dessinent le cadre conceptuel qui a supporté ma démarche de recherche en début de processus. En cours de processus, au moment de la description des modalités et des dynamiques de l'attitude créative, d'autres éléments théoriques se sont intégrés aux hypothèses émergeant de l'analyse des données pour les confirmer, les préciser et les nuancer. Ce sont toutefois ces éléments de définition de l'activité dramatique et de l'expression créative qui contribuent à la spécification de ma démarche de recherche sous un angle conceptuel. Le donné recueilli vient également spécifier ma démarche, cette fois sous un angle expérientiel.

1.2 Le donné

La population, les expériences dramatiques qui sont proposées et le type de données recueillies sont autant d'éléments constituant le donné et venant caractériser la description de l'attitude créative. Aussi, la présentation de ces éléments, en situant le contexte de ma recherche, permet au lecteur d'estimer la parenté entre ce contexte et sa propre pratique.

La population

J'ai recueilli les données auprès de trois groupes d'étudiantes et d'étudiants (soixante et une personnes) d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, inscrits au cours de didactique de l'art dramatique au primaire que j'assume dans ce programme depuis plusieurs années. Le choix de cette population dérive de l'intention qui soutient ma démarche: éclairer ma pratique auprès de cette population. Par ailleurs, cette immersion dans le "terrain" d'étude ne peut qu'accroître la pertinence de mon analyse des données.

Divers facteurs contextuels caractérisent l'état d'esprit général de ces participants, influençant leur engagement dans l'expérience dramatique. Ces étudiantes et étudiants sont presque exclusivement de jeunes adultes dans la vingtaine, très majoritairement de sexe féminin. Ils ont peu d'expérience en activités dramatiques: des saynètes au primaire, de l'expression dramatique ou du théâtre au secondaire ou au collégial pour certains et, exceptionnellement, des expériences parascolaires en théâtre ou dans des ligues d'improvisation. Dans le cadre du programme, ils ont suivi le cours obligatoire "Atelier d'art" qui les initia aux différents langages artistiques (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) du programme d'Art du primaire.

Leur motivation à s'engager dans les expériences dramatiques proposées dans le cours de didactique de l'art dramatique au primaire se particularise d'abord par le contexte institutionnel, marquant le statut secondaire de cette discipline. Dans ce programme de formation initiale à

l'enseignement au primaire, un seul cours, à option, les prépare à intervenir en art dramatique. Dans les écoles, les arts ont tout autant un statut secondaire et, particulièrement l'art dramatique, dont l'implantation s'amorce seulement au Québec depuis 1980.

À ce contexte institutionnel relativisant la motivation des participants s'ajoutent, pour la spécifier, leurs préoccupations didactiques: quoi, pourquoi et comment faire des activités dramatiques avec des enfants à l'école. Une motivation de l'ordre du "faire" pour "faire faire" dessine le contexte de cette pratique dramatique et le définit comme espace pédagogique. Ni espace culturel, ni espace artistique, quoique parfois espace de croissance personnelle pour qui engage dans l'expérience des facettes de lui-même, cet espace pédagogique influence le vécu créatif des participants.

Les expériences dramatiques

Les données ont été recueillies auprès de ces étudiantes et étudiants suite à trois ateliers différents, afin d'élargir et d'enrichir la gamme de données, et non d'en assurer la représentativité au sens statistique. J'ai établi le nombre de sujets et d'expériences selon un critère de pertinence théorique; l'important était de recueillir une diversité de cas sélectionnés en fonction de leur pertinence pour le développement des catégories émergeant de l'analyse (Glaser et Strauss, 1967, p. 30).

La présentation du contenu des ateliers situe le contexte immédiat, le champ des expériences dramatiques proposées aux participants. Cette présentation est délibérément brève, puisque cette étude porte sur le vécu subjectif manifestant l'attitude des participants en cours d'ateliers, et non sur les facteurs ayant provoqué ces réactions subjectives, dont les facteurs pédagogiques. Elle rend compte de la diversité des expériences dramatiques proposées, susceptible de générer des vécus subjectifs variés, mon objectif dans l'élaboration de ces ateliers.

Les trois ateliers d'environ quarante-cinq minutes, comprenaient des séquences progressives d'activités explorant les trois éléments du langage dramatique, soit le corps, la voix et l'environnement (espace, objets); cette exploration s'opérait sous la médiation d'un personnage et/ou d'une fable, qui induit le fictif caractéristique de l'activité dramatique. Chacun des trois ateliers s'axait sur l'un des éléments du langage dramatique, sans toutefois exclure les deux autres.

Un atelier privilégiait le corps comme médium sous la dominante espace (trajet, coordination, forme) et sous une dimension sensorielle (tactile et kinesthésique): déplacements sur trajets; déplacements en espace restreint repris yeux fermés; déplacements caractérisés en rapport avec un objet et une image, individuellement, puis à deux et à quatre; et, suite à une visualisation du local, un exercice de "sculpture" à deux évoluant vers une "sculpture" collective. Un autre atelier s'axait sur la voix dans des sonorisations et du langage par onomatopées: exploration de sons organiques dans une histoire dramatisée, de bruits dans une "machine" collective, de sons de l'environnement sur fable; improvisation à deux en mouvements et sons sur personnages; et improvisation à deux dans un langage par onomatopées. Enfin, un atelier mettait l'accent sur l'environnement (espace, objets): perception visuelle d'éléments de l'espace; exploration de mouvements avec des objets transformés par l'imaginaire; improvisation en mouvements à deux sur musique avec un bâton; déplacements sur trajets et en espace restreint; élaboration avec objets d'un espace symbolique représentant l'école de demain et réactions spontanées par écrit aux espaces construits.

Les données recueillies

J'ai retenu les rétroactions écrites comme type de données, des retours spontanés sur l'expérience, rédigés sur place suite à l'atelier; elles me sont apparues la source la plus féconde d'informations sur le vécu subjectif des personnes, manifestant leur état d'esprit, leur attitude. Les observations des comportements des participants constituent en effet des données indirectes sur le vécu; les bilans, rédigés hors cours, véhiculent des dimensions analytiques et critiques mettant à distance les références

au vécu; enfin, les rétroactions orales ne permettent pas de recueillir des données individuelles spontanées de chacun des participants. Centrées sur la description du vécu expérientiel, les rétroactions écrites s'avèrent donc une source de données pertinentes pour le développement de catégories rendant compte de l'attitude des participants.

Les rétroactions écrites ont été recueillies suite aux ateliers de la troisième et de la quatrième rencontres, après donc une initiation à la discipline, une certaine familiarisation avec l'activité dramatique. Les ateliers précédents s'étaient clôturés par des rétroactions orales, des échanges collectifs véhiculant sensiblement le même contenu subjectif que les rétroactions écrites. À la fin de l'atelier, à titre de préparation, j'ai invité chacun, en position de détente yeux fermés, à visualiser l'atelier par mémoire sensorielle et affective, pour repérer les moments où un maximum d'aisance et de malaise avait été ressenti, un rappel verbal des exercices stimulant leur mémoire en cours de visualisation. Dix minutes leur ont ensuite été accordées pour consigner par écrit leur ressenti au cours de deux moments, ceux où ils avaient éprouvé le plus de malaise et le plus d'aisance; la consigne précisait de décrire les sensations, les sentiments, les idées ou les images qui les avaient alors habités.

Ces rétroactions écrites ont une longueur moyenne d'un peu moins d'une page. Au niveau du contenu, si quelques personnes se contentent de désigner l'exercice en énonçant des caractéristiques de leur action, la majorité des participants décrivent leur ressenti sensoriel et affectif en rapport avec l'action accomplie et rapportent des idées qui avaient émergé à ces moments ou, plus rarement, des images. Enfin, quelques uns évoquent des généralisations de type explicatif.

On ne peut prétendre que les données recueillies couvrent la totalité du vécu subjectif et le couvrent sans distorsion. Ces données rendent compte de la perception que la personne a de son expérience et de ce qu'elle peut ou veut en communiquer. Une autocensure, plus ou moins délibérée d'ailleurs, a pu s'exercer; la personne n'a vraisemblablement pas pris conscience de tous les éléments de son expérience, ou elle ne peut se les rappeler tous par mémoire sensorielle ou affective, ou elle choisit de

les omettre. Ces données sont autant de signes d'une réalité subjective qui s'étale, se ramifie et se diversifie par le nombre de sujets décrivant leur vécu.

Le donné se caractérise par la population d'étudiantes et d'étudiants en formation à l'intervention en activités dramatiques, par le contexte institutionnel et didactique, par les expériences dramatiques proposées et le contenu des rétroactions écrites. Ces caractéristiques du donné viennent qualifier les résultats de la recherche tout en spécifiant la démarche. La démarche se particularise également par son optique et son cheminement méthodologiques.

1.3. La méthodologie

Ma démarche de recherche relève d'une optique qualitative de recherche. J'ai retenu des approches méthodologiques qui m'offraient des outils servant le cheminement de ma démarche dans le cadre dessiné par mes objectifs et les conditions de réalisation de ma recherche. La présentation de l'optique et du cheminement méthodologiques de ma démarche permet de situer l'orientation de ma recherche et d'estimer l'influence de cette orientation sur la description de l'attitude créative en activités dramatiques, l'objectif de cette recherche.

L'optique qualitative et ancrée de la recherche

Le caractère exploratoire de ma recherche et son questionnement visant à saisir l'attitude du participant telle qu'elle se donne à percevoir, appellent une optique qualitative de recherche. Parmi les caractéristiques générales de la recherche qualitative, certaines apparaissent particulièrement aptes à qualifier ma démarche.

La recherche qualitative vise la découverte de significations plutôt que la vérification d'hypothèses; elle s'applique à donner du sens à un phénomène plutôt qu'à prouver le bien-fondé d'une hypothèse. Son orientation est complexe et intégrée; au lieu d'isoler une ou des variables, elle cherche à saisir le phénomène dans sa complexité en intégrant les

divers éléments qui le donnent à percevoir. Son processus est itératif plutôt que prédéterminé et séquentiel; l'examen des données suscite des questions qui amènent à reconsidérer le phénomène sous un nouvel angle, réexamen provoquant de nouvelles questions et, ainsi de suite, jusqu'à ce que les indices significatifs convergent et s'intègrent en une compréhension cohérente et plausible du phénomène. Le processus est également interactif; dans ce mouvement d'aller et retour, le chercheur questionne les données tout autant qu'elles le questionnent, de telle sorte qu'un dialogue s'installe entre le chercheur, son savoir, son expérience et les données, les participants à la recherche, le contexte.

Ma démarche s'appuie particulièrement sur la méthodologie ancrée, la "grounded theory" de Glaser et Strauss (1967): "the discovery of theory from data" (p. 1). La théorie, définie ici avec Van der Maren (1990) comme "ensemble organisé d'énoncés propositionnels à propos d'un objet ou d'un domaine particulier" (p. 294), se caractérise en méthodologie ancrée par son enracinement dans des données factuelles, engageant le chercheur dans un raisonnement inductif plutôt que déductif. Ma démarche se particularise toutefois en ce que ma théorie s'est développée en partie dans le cadre de théories existantes, établissant un aller et retour entre les éléments conceptuels et les éléments expérientiels. Ainsi, m'inspirant d'Huberman (1984), j'ai usé d'un cadre conceptuel pour orienter la cueillette des données et structurer leur analyse, les deux phases de mon cheminement.

Le cheminement méthodologique

Le recours à un cadre conceptuel a suscité un cheminement méthodologique en deux phases: une phase de constitution du donné et une phase d'analyse. Mon cheminement se distingue donc de celui de la méthodologie ancrée où le donné se constitue en même temps que l'analyse se développe, le chercheur ignorant presque jusqu'à la fin le nombre de sujets et le type de données à recueillir pour mettre au jour sa théorie (Glaser et Strauss, 1967, p. 50).

La phase de constitution du donné s'est amorcée par un temps d'exploration, une immersion dans le problème pour en saisir la

complexité et pour déterminer les outils conceptuels et méthodiques me permettant d'opérationnaliser ma démarche. L'exploration m'a amenée à recueillir, au cours d'ateliers, des données de divers types - observations, rétroactions orales et écrites, bilans -, que j'ai analysées et confrontées à des éléments conceptuels issus de théories existantes. J'ai alors esquissé un cadre conceptuel autour d'une définition de l'activité dramatique, activité fictive et ludique, désignant l'attitude de la personne comme lieu d'investigation. Outre cette fonction de clarification du problème, cette ébauche de cadre conceptuel a assumé une fonction de réduction de données; il m'a amenée à retenir les rétroactions écrites comme source la plus féconde et pertinente de données pour mon développement théorique.

Dans un deuxième temps, formalisant les acquis de l'exploration, j'ai délimité la population, les expériences à proposer aux participants, le type de données et leurs modalités de cueillette. Cette délimitation visait à réduire les données, amorçant ainsi l'analyse dans l'optique d'Huberman et Miles (1983, p. 51). Le donné a été constitué à cette phase, mais l'immersion dans le terrain se poursuivant, de nouvelles données tirées d'observations, de rétroactions ou de bilans sont venues confronter, compléter et enrichir l'analyse, la phase subséquente de mon cheminement méthodologique.

À la phase d'analyse, la deuxième phase de mon cheminement, j'ai appliqué des règles et procédures de la "constant comparative method" que présentent Glaser et Strauss (1967, p. 21). Cette analyse comparative des données a conduit au surgissement de "catégories" et de leurs "propriétés", ainsi que des "hypothèses" établissant les relations entre les catégories (idem, p. 35). Ces catégories et leurs propriétés sont les concepts qui, dans ma démarche, réfèrent aux caractéristiques des modalités et des dynamiques de l'attitude créative, que les hypothèses mettent en relation. Cette phase d'analyse a été menée en quatre étapes, s'apparentant à celles décrites par Glaser et Strauss.

Le premier temps de l'analyse fut un temps d'immersion dans les données, par lectures et relectures des rétroactions, pour bien m'imprégner du point de vue des participants; j'ai ensuite comparé les énoncés des

rétroactions pour dégager des éléments significatifs et esquisser des hypothèses. Au deuxième temps, j'ai procédé à l'analyse systématique des données, en usant de codes issus du cadre conceptuel reprécisé par l'apport de l'analyse du premier temps; les catégories et leurs propriétés ont été ainsi mises au jour et situées les unes par rapport aux autres. La délimitation de la théorie, au troisième temps de l'analyse, a conduit à formuler la théorie en un ensemble réduit de concepts intégrateurs; j'ai élaboré des tableaux mettant en relation les concepts clés de la théorie et j'ai rédigé des mémos les explicitant. Enfin, la description du quatrième temps de l'analyse, a opéré la synthèse des catégories et des hypothèses ainsi que leur vérification par confrontation avec des théories existantes.

La présentation du cheminement méthodologique de ma recherche témoigne de l'influence de mes options méthodologiques sur les opérations concrètes de recherche, la cueillette et l'analyse de données. De plus, en indiquant les fonctions du cadre conceptuel aux différents moments de ce cheminement et en situant le donné dans l'ensemble de la démarche, cette présentation rend compte de l'intégration des aspects conceptuels, expérientiels et méthodologiques de ma démarche de recherche.

Le champ théorique

Le cheminement de ma démarche de recherche est spécifié par son optique qualitative et ancrée qui vient aussi qualifier la théorie résultant de cette démarche: une théorie à statut d'hypothèse, une théorie ancrée et substantive à tendance formelle. Ces dimensions du champ théorique appellent également des modes particuliers de présentation des résultats.

L'optique qualitative de ma recherche génère une théorie cherchant à décrire et comprendre l'attitude créative en activités dramatiques et non à vérifier une hypothèse. Ma théorie véhicule une explication contextuelle, locale et provisoire de ce phénomène, une explication de l'ordre du "et si...alors" (Van der Maren, 1985, a et b). Ainsi, ma théorie prend statut d'hypothèse. C'est le moment formalisé d'un processus

de découverte appelé à se développer avec de nouvelles données plutôt qu'une explication définitive et universelle.

Ma démarche relevant de la méthodologie ancrée tout en s'en distinguant, la théorie qui en résulte est essentiellement ancrée tout en se particularisant. Ma théorie est enracinée puisqu'elle émerge de l'analyse comparative de données, quoiqu'elle se développe en partie avec des catégories dérivées ou suggérées par des théories existantes. Elle est substantive puisqu'elle s'appuie sur des données concrètes, mais elle prend une direction formelle en cherchant à appliquer diverses théories formelles à cette zone substantive.

Le statut d'hypothèse de la théorie colore son appréhension, dicte l'état d'esprit présidant à la présentation des résultats, alors que ses dimensions ancrée et substantive à tendance formelle viennent caractériser ce compte rendu. J'ai recours à trois modes de présentation de la théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques, les résultats de ma démarche de recherche. Ces trois modes véhiculent trois points de vue sur l'attitude créative en activités dramatiques, considérant le phénomène avec les mêmes concepts sous trois angles différents.

La théorie se présente d'abord en un tableau commenté véhiculant un point de vue global sur le phénomène. Cette présentation synthétique permet de définir l'attitude créative en activités dramatiques et de situer les uns par rapport aux autres les concepts relatifs aux modalités et aux dynamiques. La synthèse appelle toutefois un niveau de discours abstrait.

Aussi la théorie s'offre, sous un deuxième mode, en une description des modalités de l'attitude créative en activités dramatiques. Cette description présente la théorie d'un point de vue horizontal, les modalités dessinant les noeuds de convergence des dynamiques que révèlent les données. Cette description des modalités puise largement dans les rétroactions des exemples qui donnent à comprendre la théorie à un niveau concret et empirique, mais toutefois restrictif parce que particulier à la réalité dont les données rendent compte.

La description est donc reprise, sous un troisième mode, présentant les dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques. La description des dynamiques situe la théorie à un niveau plus général, se distançant des données pour y intégrer des éléments conceptuels empruntés à des théories existantes, afin d'élargir les frontières d'applicabilité de la théorie et de hausser son potentiel explicatif. Cette description des dynamiques expose le phénomène de l'attitude créative d'un point de vue vertical, où les frontières que dessinent les modalités s'estompent, pour laisser entrevoir des noeuds de convergence des dynamiques autres que ceux décrits comme modalités référant à une réalité spécifique.

CHAPITRE II

L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES

L'analyse des rétroactions écrites, ce que les participants ont pu et voulu révéler de leur expérience subjective, m'a permis de dégager des éléments de réponse à mon questionnement sur leur attitude, l'état d'esprit qui les incite à diverses manières de s'engager dans les activités dramatiques. De l'analyse surgit une théorie, une suite organisée d'énoncés sur l'attitude créative. Cette théorie s'offre, sous un premier mode, en une synthèse présentant les concepts qui donnent à comprendre l'attitude créative en activités dramatiques.

Dans cette synthèse, je m'emploie d'abord à définir l'attitude créative en rapport avec l'activité dramatique et le processus d'expression créative; je pose ainsi au fondement de l'attitude une intention de faire, un "vouloir faire" (Barba, 1982). Ensuite, je commente un tableau présentant les éléments structuraux et dynamiques qui sous-tendent ce "vouloir faire", pour faciliter la saisie globale des dynamiques qui portent cette intention et des modalités que dessinent ces dynamiques.

2.1 Définition de l'attitude créative en activités dramatiques

L'attitude, "état d'esprit..., disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement" (Legendre, 1988, p. 51), réfère aux valeurs, principes ou conceptions qui colorent la perception de soi-même ou de l'environnement. À la dimension passive qu'implique l'attitude comme état d'esprit, s'ajoute toutefois une dimension active: cet "état d'esprit... incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable" (idem). C'est la dimension active de l'attitude qui m'intéresse en tant que pédagogue praticienne de l'activité dramatique. Ce point de vue actif rejoignant les caractéristiques de fictif et de ludique de l'activité dramatique, me conduit à comprendre l'attitude en activités dramatiques comme engagement dans un "faire", engagement inscrit dans un processus d'expression créative qui renvoie à un "vouloir faire", à une intention de faire un produit.

L'attitude créative comme engagement dans un "faire"

Incitant à des manières d'être et d'agir, l'attitude véhicule une dimension active que les caractéristiques de fictif et de ludique de l'activité dramatique, telles qu'indiquées lors de la présentation du "cadre conceptuel" (chap. 1), me permettent de spécifier. Le fictif de l'activité dramatique renvoie à la mise en action des images intérieures par la médiation de la fable et du personnage; il relève d'un "faire" pour Barba (1982) qui retrouve à la racine du mot fiction le sens de faire, donner forme. Ce "faire" est un "jouer" que Winnicott (1975) conçoit comme expérimentation dans un "espace potentiel" d'interaction entre l'individu et son environnement. Ce "jouer" réfère à la personne qui joue, à son attitude ludique; pour Mauriras (1984), cette attitude est engagement sous le signe de la gratuité et de la prise de risque. Ainsi, l'attitude peut être définie, sous les caractéristiques de fictif et de ludique de l'activité dramatique, comme engagement dans un "faire" d'exploration dynamique entre la personne et son environnement, à travers la fiction.

Cet engagement dans un "faire" s'inscrit dans un processus d'expression créative. La créativité pour Rogers (1968) est "...émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau..." (p. 247); cette définition rejoint la dynamique "relationnelle" du ludique, pose l'existence d'un "produit" et situe la créativité dans un processus d'"émergence" stimulé par un ensemble de "conditions internes" propices (idem, p. 250). Ce processus d'expression créative explicite la dynamique interactive que l'attitude, comme engagement, instaure entre la personne et son environnement, en l'établissant sous une double fonction: une fonction expressive et une fonction productive.

La fonction expressive renvoie à l'émergence des images intérieures, fruits des effets que l'environnement produit sur la personne. Elle réfère aussi à la traduction de ces images dans un langage dramatique, une mise en action. La fonction productive implique la transformation de ces images intérieures en un "produit relationnel nouveau". Dans ce processus de transformation, la dynamique interactive est dialogue entre la personne et son produit; cette transformation correspond, selon Paré

(1977), au traitement des éléments de l'environnement "pour produire quelque chose d'unique, qui corresponde à la fois à l'environnement et à la personne" (p. 245). Aussi, la fonction productive de la créativité spécifie ultimement la dynamique interactive entre la personne et son environnement comme rapport dialogique entre la personne et son produit. Ce rapport est cependant porté par l'intention de faire un produit, intention qui se révèle alors au fondement de l'attitude créative.

Le "vouloir faire" au fondement de l'attitude créative

Barba (1982), discutant de l'expression, nomme cette intention "vouloir faire". Rappelons que ce "faire", pour Barba, renvoie à la fiction dans le sens de donner forme: "l'acteur se donne forme et donne forme à ce qu'il a à communiquer à travers la fiction ..." (p. 54). Ce "faire" relève du processus de transformation de la fonction productive; dans cette mise en forme en effet, la personne transforme des éléments, elle-même et sa perception de la réalité, constituant ce qu'elle a à communiquer à travers la fiction. Toutefois, Barba ne met l'accent ni sur l'expression ni sur le produit, mais plutôt sur le "faire"; les fonctions expressive et productive sont activées par un "vouloir faire".

> "Ce sont nos actions qui, malgré nous, font percevoir notre expressivité. Ce n'est pas le vouloir exprimer qui décide de l'action de l'acteur. Le vouloir exprimer ne décide pas quoi faire. C'est le vouloir faire qui décide de l'expression de l'acteur" (p. 84).

Les actions du joueur, le produit de l'activité dramatique, manifestent son expressivité, sa manière de traduire ses images intérieures et de transformer les éléments de l'environnement. Cependant, ce n'est pas ce "vouloir" exprimer et transformer qui détermine les actions. Dans ce "faire" créatif, la fonction expressive est décalée au profit, non pas vraiment de la fonction productive, mais d'un "vouloir faire" qui sous-tend ces deux fonctions. Le "vouloir faire" qui décide de l'expression du joueur, et je dirais aussi de la production du joueur, est au fondement de l'attitude créative en activités dramatiques.

L'attitude est une "disposition intérieure acquise" signale Legendre (1988) qui ajoute: "Les attitudes s'apprennent" (p. 51). Plus encore, sous la caractéristique ludique de l'activité dramatique et une compréhension de l'attitude comme engagement, les attitudes se prennent: "L'attitude ludique, comme toute attitude, se prend" (Henriot, 1969, p. 77). En outre, dans un processus d'expression créative, l'attitude se fonde sur une intention de faire, une intention délibérée, un "vouloir faire". Ainsi, l'attitude créative en activités dramatiques n'est pas seulement une disposition incitant à une manière d'être ou d'agir, mais aussi un engagement relevant d'une volonté de faire.

Cette intention sous-tend l'engagement du joueur dans l'activité, dans le "faire", et lui donne son sens de jeu et d'acte créatif: "Ce que fait celui qui joue... (est) avant tout le fait qu'il fasse ce qu'il fait, l'intention qui anime sa conduite et lui confère un sens" (Henriot, idem, p. 47). Cet engagement est ludique, sous le signe de la gratuité et de la prise de risque (Mauriras), à travers l'expérimentation dans "l'espace potentiel" entre l'individu et l'environnement (Winnicott). Il est créatif par l'action de faire un "produit relationnel" (Rogers). Ces caractéristiques de l'engagement soutenu par un "vouloir faire" renvoient aux dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques portant l'intention de faire, dynamiques qui suscitent diverses modalités d'émergence de l'attitude créative.

2.2 Les éléments structuraux et dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques

La théorie sur l'attitude créative, mise au jour par analyse de rétroactions, explicite l'intention de faire au fondement de l'attitude créative, à travers les éléments structuraux et dynamiques qui la caractérisent. Le tableau de la page suivante énonce les concepts structuraux rendant compte des grandes articulations de cette théorie.

À l'analyse des données, j'ai dégagé huit modalités d'attitude créative, présentées dans le tableau en un continuum allant d'un pôle négatif à un pôle positif. Ces modalités marquent théoriquement une

CARACTÉRISTIQUES DES MODALITÉS DE L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES

Ouverture à l'expérience		Investissement subjectif
Rejet de l'expérience Stimuli repoussés	DÉSIR DE FUITE	Jugement menaçant "Je" se retire
Refus de l'expérience Stimuli inatteignables	INDIFFÉRENCE	Jugement contraignant "Je" s'oblige
Mise à distance de l'expérience Stimuli perçus négativement	DÉPRÉCIATION	Jugement entravant "Je" se fige
Filtre entre soi et l'expérience Stimuli perçus comme limite	DIFFICULTÉ	Jugement interférant "Je" se limite
Accès à l'expérience Stimuli facilitants	FACILITÉ	Jugement stimulant "Je" contrôle son jeu
Valorisation de l'expérience Stimuli perçus positivement	APPRÉCIATION	Jugement valorisant "Je" investit affectivement
Absorption dans l'expérience Stimulis affectivement investis	IMPLICATION	Jugement suspendu "Je" se laisse aller au ressenti
Adhésion à l'expérience Stimuli ré-investis	APPROPRIATION	Surprise substituée au jugement "Je" s'affirme pleinement

progression dans l'accroissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif, les deux volets de l'attitude créative. J'ai défini ces deux volets d'après Rogers, qui inscrit la créativité dans un rapport "relationnel" entre la personne et son environnement et pose comme conditions de la créativité l'"ouverture à l'expérience" et un "centre interne d'évaluation". Ces deux volets rejoignent aussi la dynamique interactive que le jeu instaure entre la personne et son environnement selon Winnicott. Enfin, ils rendent compte du rapport dialogique entre la personne et son produit du processus d'expression créative.

Les énoncés de la première et troisième colonnes du tableau désignent les caractéristiques des modalités de l'attitude créative sous ces deux volets. Ces caractéristiques sont en rapport avec les quatre dynamiques qui portent l'intention de faire au fondement de l'attitude créative: l'accueil à l'expérience et l'attention aux stimuli sous le volet ouverture à l'expérience, la suspension du jugement et le renforcement de la présence du "je" sous le volet investissement subjectif.

Modalités et dynamiques de l'attitude créative

Ma compréhension de l'attitude créative en activités dramatiques pose en son fondement une intention de faire. Cette compréhension m'amène à considérer les concepts qui explicitent cette attitude comme dynamiques, plutôt que conditions, et comme modalités, plutôt qu'étapes.

Les concepts dynamiques renvoient au réseau de forces supportant le "vouloir faire" au fondement de l'attitude, plutôt qu'à des conditions à satisfaire pour qu'émerge cette attitude. Certes, l'accueil à l'expérience ou réceptivité, l'attention aux stimuli ou concentration, la suspension du jugement menant au centre interne d'évaluation et la spontanéité renforçant la présence du "je", peuvent être considérés comme des conditions; c'est d'ailleurs ainsi que je les ai le plus souvent retrouvés dans les écrits qui ont alimenté cette recherche. Ces conditions relèvent toutefois de forces actives venant modeler l'intention de la personne d'une manière favorable ou défavorable; aussi, dans ma visée de

description de l'attitude créative, mon analyse s'attache à retracer le mouvement de ces forces agissant favorablement ou défavorablement.

Ces dynamiques dessinent des modalités d'attitude créative. Ces modalités sont des manières de s'engager dans un "faire", émergeant de et dans ce "faire", plutôt que des étapes d'un processus. L'émergence renvoie au caractère mouvant, fluctuant et éminemment contextuel de l'attitude créative. Certes, la présentation de la théorie en un continuum, partant du plus fort malaise exprimé dans les rétroactions à la plus grande aisance manifestée, incite à saisir l'attitude créative comme une série d'étapes à franchir. Ce caractère séquentiel représente toutefois une vision théorique du phénomène. Dans la réalité, si la personne évolue la plupart du temps vers une plus grande aisance, il arrive tout aussi bien le contraire; les rétroactions rendent compte de ces bonds d'un état affectif à un autre à l'intérieur d'un même atelier, témoignant du caractère non linéaire de l'évolution de l'attitude.

Cette présentation en continuum répond à des besoins d'organisation du discours, permettant de rendre compte des concepts qui définissent l'attitude créative en soulignant leurs différences distinctives. Sous cette vision théorique, les modalités et leurs caractéristiques marquent l'accroissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif, les deux volets de l'attitude créative.

L'accroissement de l'ouverture à l'expérience est fonction d'une dynamique d'accueil à l'expérience et d'une dynamique liée à la capacité de percevoir et de porter attention aux stimuli. La dynamique d'accueil à l'expérience évolue du rejet à une pleine adhésion à l'expérience, où la distance face à l'expérience s'amenuise et se transforme en une présence de plus en plus active. La dynamique d'attention aux stimuli, tant externes - formes, couleurs, sons - qu'internes - surgis de la mémoire sensorielle ou affective - est dépendante de l'accueil à l'expérience. Cette dynamique d'attention évolue d'une incapacité à percevoir les stimuli, sinon de façon déformée, à une attention primaire ou passive, jusqu'à une attention secondaire ou active, une focalisation qui se caractérise, pour Richard (1980), par l'intensité de la perception et la clarté de la représentation.

L'accroissement de l'investissement subjectif est fonction d'une dynamique de suspension du jugement et d'une dynamique de renforcement de la présence du "je" dans l'expérience. La dynamique de suspension du jugement mène au centre organismique par lequel, selon Rogers (1968), la personne évalue son "faire" créatif d'après la réaction de son "organisme", "totalité psycho-physique interagissant comme un tout avec l'environnement" (p. 20). Sous cette dynamique, le caractère normatif plus ou moins menaçant et contraignant du jugement s'efface progressivement au profit d'un caractère organismique, lorsque s'accroît la présence au vécu expérientiel. Cette dynamique de suspension du jugement est à la fois conditionnelle à l'émergence d'un sentiment de sécurité, de confiance, et dépendante de l'émergence de ce sentiment. Au fur et à mesure que le sentiment de menace s'amoindrit jusqu'à disparaître, la personne s'engage dans l'expérience, prend des risques, s'affirme comme "je" singulier, accédant à ses ressources et à ses moyens, les explorant, les exploitant.

Le passage au ludique: plaisir et productivité accrue

Le tableau traduit aussi, par une ligne pointillée entre les modalités de "difficulté" et de "facilité", un moment de passage. C'est un passage à une attitude ludique marquée par l'émergence du plaisir et l'accroissement de l'accès à ses ressources créatives. La composante affective du plaisir ressenti et la composante productive d'accès aux ressources manifestent le caractère favorable ou défavorable des manières d'être et d'agir que suscite l'attitude du joueur.

L'attitude ludique est caractérisée, d'une part, par l'émergence du plaisir. "Sans plaisir, pas de jeu" pour Château rapporte Henriot (1969, p. 51). Mauriras (1984) considère le plaisir comme un aspect constant du ludique (p. 25) et Winnicott (1975) relève le caractère "essentiellement satisfaisant" du jeu (p. 74). Toutefois, "le plaisir n'est pas spécifique au jeu" rappelle Henriot (1969, p. 53), qui lui attribue alors une valeur de signe. Le plaisir renvoie à l'attitude ludique, la manifeste; le plaisir, ou son contraire, n'est donc pas une dynamique de l'attitude créative, mais une composante affective qui colore une manière d'être et d'agir ludique. Le fort malaise ou le grand plaisir éprouvés, marquant l'évolution de cette

composante affective, témoignent de l'absence ou de la présence du ludique dans l'expérience et de sa qualité.

Avec Lowen (1977), je définis le plaisir comme "une manière d'être... Une personne est en état de plaisir lorsque les mouvements de son corps s'enchaînent librement, rythmiquement, et en harmonie avec son entourage" (p. 20). Ni "absence de douleur", ni état de neutralité (p. 58-59), le plaisir s'éprouve dans un agir; de plus, il implique un "engagement total" de la personne, "la condition fondamentale du plaisir" (p. 13). Enfin, pour Lowen, plaisir et création "... sont intimement liés, car le plaisir fournit la motivation et l'énergie du processus de création qui, en retour, accroît le plaisir et la joie de vivre" (p. 211). Ces éléments de définition du plaisir rejoignent les dimensions d'action, d'interaction et d'engagement dans un "faire" ludique et créatif de l'attitude créative; ils qualifient la composante affective de l'attitude du joueur.

L'attitude ludique se caractérise, d'autre part, par l'accroissement de l'accès à ses ressources créatives. Pour Mauriras (1984), "... la créativité (est) un des aspects constants du ludique" (p. 25). Winnicott (1975) associe plus étroitement encore le jeu à la créativité: "C'est ... en jouant seulement que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif ..." (p. 76). Le passage à une attitude ludique, signifiée par le plaisir manifesté, est donc un passage à l'exercice fluide de l'aptitude créative, la capacité de jouer avec les éléments et les idées, d'en user spontanément, soit la troisième condition de la créativité selon Rogers (1968, p. 251). Cette composante productive d'exploitation des ressources évolue, dans le malaise, d'un sentiment d'impuissance, ne pas savoir quoi ou comment faire, à une difficulté d'exercer ses habiletés. Dans l'aisance, la personne exerce ses habiletés dans une production facile et spontanée d'actions, cette production évoluant vers plus de fluidité, de flexibilité et d'originalité, les trois principaux critères de la créativité comme aptitude (Guilford, 1973; Beaudot, 1976).

L'attitude et l'aptitude créatives s'influencent réciproquement, sans toutefois que l'une ait préséance sur l'autre. Leur rapport est interactif; l'attitude créative peut stimuler l'exercice de l'aptitude créative,

tout autant que l'exercice créatif peut provoquer un renforcement positif de l'attitude. Ainsi, la relative exploitation des ressources, des habiletés créatives, n'est pas une dynamique de l'attitude, mais une composante résultant de l'une ou l'autre ou de l'ensemble des quatre dynamiques.

Les modalités de l'attitude créative se révèlent donc positives ou négatives sous la composante affective du plaisir ressenti ou non et sous la composante productive d'accès fluide ou limité aux ressources. Elles renvoient aux manières favorables ou défavorables d'être et d'agir en activités dramatiques. Dans cette perspective, peut-être conviendrait-il de désigner le "désir de fuite", l'"indifférence", la "dépréciation" et la "difficulté", de modalités non créatives, ce que le tableau laisse d'ailleurs entendre par sa ligne pointillée. Du point de vue structural que véhicule le tableau, les caractéristiques des modalités traduisent en effet une attitude négative ou positive dans l'exercice de la créativité.

D'un point de vue dynamique cependant, les mêmes forces interagissent dans l'émergence des modalités de l'attitude, quoiqu'elles soient activées de manières différentes et qu'elles entraînent des conséquences différentes. Le "désir de fuite", certes une attitude négative d'exercice créatif, n'en demeure pas moins, tout autant que l'"appropriation", une modalité de l'attitude portant l'intention de faire en activités dramatiques; c'est une manière de vivre ces activités et, le plus souvent d'ailleurs, celle qui préoccupe le formateur.

L'attitude créative en activités dramatiques n'est donc pas seulement un état d'esprit incitant à une manière d'être et d'agir. Elle est aussi, sous les caractéristiques de fictif et de ludique de l'activité dramatique inscrite dans un processus d'expression créative, un engagement dans un "faire" porté par une intention, un "vouloir faire". Ainsi, l'attitude créative en activités dramatiques se donne à comprendre à travers la description des dynamiques qui sous-tendent cette intention et des modalités que dessinent ces dynamiques.

CHAPITRE III

LES MODALITÉS DE L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES

Le "désir de fuite", l'"indifférence", la "dépréciation", la "difficulté", la "facilité", l'"appréciation", l'"implication" et l'"appropriation" sont les huit modalités d'attitude créative dégagées de l'analyse des rétroactions. Ces modalités sont autant de manières de s'engager dans un "faire", nourries par l'interaction des quatre dynamiques portant l'intention de faire: l'accueil à l'expérience, l'attention aux stimuli, la suspension du jugement et le renforcement de la présence du "je". Ces modalités sont en quelque sorte des noeuds de convergence des quatre dynamiques, portant leurs caractéristiques propres.

La description des modalités rend compte de l'attitude créative en activités dramatiques sous l'angle de ses caractéristiques structurales, en s'appuyant largement sur les énoncés des rétroactions. La description s'emploie à établir des liens entre des énoncés pour retracer l'interaction entre les quatre dynamiques et les deux composantes de plaisir et de productivité et ainsi saisir la spécificité de chaque modalité. Ces modalités ne forment pas cependant des structures étanches aux caractéristiques exclusives; les frontières des modalités s'estompent sous l'effet de dynamiques dominantes. La description cherche à rendre compte de ces variations tout en se centrant sur les caractéristiques des noeuds de convergence.

3.1 Le désir de fuite

Le "désir de fuite" se révèle une attitude radicale de fermeture à l'expérience et d'absence d'investissement subjectif. L'expérience provoque un malaise tel que la personne souhaite être ailleurs, se retirer de l'activité ou que cette dernière finisse. Sa production d'actions dramatiques est inhibée. L'expérience est rejetée, dans sa globalité, comme un tout indifférencié. Les stimuli qui accèdent à la conscience, reçus de façon déformée par rapport au réel, sont en quelque sorte repoussés. Une dépréciation de l'expérience et de soi surgit aussi parfois. Ce jugement, sous l'effet combiné des autres dynamiques, renvoie à la menace que peut représenter l'expérience pour la personne qui, ne pouvant alors l'investir subjectivement, s'y engager, s'en retire.

Sous cette modalité, le degré de fermeture à l'expérience apparaît fonction de l'intensité du malaise ressenti. Le sentiment de menace est parfois particulièrement envahissant.

> "Je voyais toutes ces formes, les gens et je me voyais dans plusieurs univers: chez moi, à l'école, sur la rue, dans le métro, et je sentais comme une bouffée d'air noir entrer en moi et je ne voulais pas. Je n'étais plus capable de revenir à la sculpture, je voulais m'en aller. J'étais écoeurée, j'avais le cafard".

L'énoncé rend compte du fort malaise éprouvé, de l'incapacité de s'engager dans l'action et du rejet de l'expérience associés au désir de s'"en aller". À ces traits s'ajoute la déformation des stimuli; les sensations visuelles des formes et des positions prises par les participants évoquent pour la personne des images particulièrement désagréables. Sa capacité de porter attention aux stimuli de l'environnement est donc tout autant touchée que sa capacité d'accueillir l'expérience.

Le malaise éprouvé est parfois moins intense et se traduit alors par un désir de retrait: "J'aurais voulu m'asseoir et regarder. Je n'avais plus envie de participer". La fermeture à l'expérience est implicite, l'énoncé indiquant plutôt l'absence d'investissement subjectif par manque de motivation. Le malaise est également de moindre intensité dans les énoncés relatifs au désir de passer inaperçu, de ne pas se faire remarquer.

> "Lorsque je suis tombé de la chaise et que mon pied s'est posé sur le ventre de D., j'étais mal à l'aise à l'égard du groupe qui me regardait. Je me sentais tout petit. Je crois que j'aurais aimé disparaître. L'activité s'est poursuivie, mais je gardais intérieurement ce sentiment d'être hors de moi".

Le désir de fuite prend alors une forme symbolique - "j'aurais aimé disparaître" -, une transposition du désir de se soustraire réellement de l'expérience.

Dans cet énoncé, le malaise est associé au regard des autres. Une menace se manifeste, apparaissant relever d'une peur du jugement que

les autres peuvent porter sur soi, qui renvoie à un centre externe d'évaluation. De plus, cette décentration par rapport à soi-même est vécue avec le "sentiment d'être hors de moi" et d'être "tout petit". La dynamique d'affirmation du "je" est donc tout autant neutralisée que la dynamique de suspension du jugement sous cette modalité. Plutôt que d'investir subjectivement l'expérience, la personne s'en retire; "l'activité s'est poursuivie mais", se sentant "tout petit" et "hors de soi", la personne ne s'y engage plus.

La dynamique relative au jugement se traduit aussi, dans le "désir de fuite", par la dépréciation de l'activité, de soi ou des deux.

> "... je ne me sentais pas créateur aujourd'hui. J'avais hâte que l'activité finisse. Je trouvais cela, de façon crue et bête, niaiseux, ou plutôt, je me sentais très mal à l'aise dans ce contexte".

L'activité est dépréciée dans sa globalité; "très mal à l'aise", la personne rejette l'expérience et refuse de l'investir subjectivement, attendant "que l'activité finisse". Se retrouve aussi dans cet énoncé une dépréciation de soi, un jugement appliqué à ses ressources: je n'étais "pas créateur".

Un jugement négatif peut aussi s'exercer relativement à l'image de soi, dans un sentiment de ridicule. "Je ne savais pas quoi faire et je me sentais un peu ridicule. Les sons ne venaient pas, j'avais simplement hâte que ça se termine". Dans l'incapacité d'accéder à ses ressources, manifestée par l'absence d'idées - "je ne savais pas quoi faire" -, le sentiment de ridicule renvoie à un jugement sur soi, sur sa manière d'être et d'agir, sur l'image de soi projetée pour les autres.

Le jugement négatif se greffe, dans ces énoncés, à un grand malaise, à un désir de se soustraire de l'expérience et à une inhibition de l'agir. Est-ce le jugement qui provoque ces réactions? La forte charge négative de ces traits laisse croire que le jugement est alors vécu comme une menace à l'intégrité de la personne; dans la mesure où il entraîne "le sentiment d'être hors de soi", contraire au sentiment d'être un moi en

action marquant la présence au centre organismique, le jugement touche la personne dans sa globalité.

Les dynamiques interagissant sous cette modalité présentent des variations relevant de l'intensité du malaise ressenti. À un pôle, le "désir de fuite" manifeste un rejet de l'expérience, qui peut mener d'ailleurs à la fuite réelle: quitter le local ou se retirer de l'activité. Sous un autre pôle, le "désir de fuite" traduit plutôt un refus de l'expérience qui s'apparente alors à l'"indifférence".

3.2 L'indifférence

L'"indifférence" marque un refus de s'ouvrir à l'expérience et de l'investir subjectivement. Le malaise que provoque l'expérience n'est pas assez fort pour entraîner un désir de se retirer réellement ou symboliquement de l'activité, mais il est suffisant pour amener un désengagement, de fait, que la personne constate et qui affecte sa productivité. L'expérience est insignifiante pour la personne, ne lui dit rien. Les stimuli ne l'atteignant pas, elle ne peut y porter attention. La personne est dépassée par une situation qui ne lui offre pas de prise; elle substitue alors à l'élan intérieur, à la motivation, une obligation générée par un jugement normatif agissant comme contrainte. Elle s'oblige à participer à l'expérience plutôt que de s'y engager.

La fermeture à l'expérience, sous la modalité d'"indifférence", se manifeste par un refus plutôt que par un rejet, dans la mesure où le malaise éprouvé, qui renvoie au caractère menaçant de l'expérience, apparaît de faible intensité, n'étant pas explicitement exprimé. L'expérience est refusée, car elle apparaît a-signifiante, sinon insignifiante pour la personne: "l'activité ne me disait absolument rien", "... ne m'atteignait pas". Ni image, idée, sentiment ou sensation ne surgit pour donner sens à l'expérience et permettre de s'y ouvrir, de l'atteindre ou de se laisser atteindre par elle.

La menace implicite faisant obstacle à l'émergence d'un sens, à la capacité d'accueillir l'expérience, entrave aussi la production d'actions.

"Les actions ne faisaient pas référence dans mon esprit. J'ai de la difficulté à traduire en gestes quelque chose qui ne me dit rien. Les mots ne font pas image". La personne ne trouve pas dans l'expérience des stimuli significatifs susceptibles d'alimenter son action. Les stimuli de l'environnement, "les mots" de la consigne et "les actions" qu'ils suggèrent, sont en quelque sorte inaccessibles pour la personne. L'incapacité d'accueillir l'expérience empêche la personne de porter attention aux stimuli, de se concentrer.

"Je ne savais pas trop comment agir. On aurait dit qu'il ne se passait rien de spécial en moi. Cela me laissait tellement indifférente que je n'arrivais pas à me concentrer". L'énoncé traduit explicitement un défaut de concentration lié à l'indifférence. Le retrait que génère cette attitude rend difficile l'accès à ses ressources, ainsi qu'à la capacité de porter attention aux stimuli qui nourrissent l'action. La personne ne peut ni se concentrer ni, par conséquent, investir une action.

> "Je n'arrivais pas à être (le personnage). Je sentais que ça ne cliquait pas. Je pensais à autre chose, mais j'essayais que mon attention revienne sur les consignes. Je crois que tout devenait mécanique".

Pensant à autre chose, la personne ne peut porter attention aux stimuli, se laisser toucher par l'expérience et, pour elle, "tout" devient "mécanique", a-signifiant et répétitif. La source de distractions est parfois extérieure. "Chaque fois qu'on parlait, ça me dérangeait et me déconcentrait. Il y avait aussi des bruits extérieurs qui m'empêchaient d'être bien, de me laisser aller".

Cet énoncé traduit une fermeture à l'expérience sous l'angle de la dynamique d'attention aux stimuli, mais aussi un manque d'investissement subjectif. Incapable de se concentrer, la personne ne peut se "laisser aller" à ce qui se passe, s'engager dans l'expérience. Quoique l'obstacle à l'implication soit désigné comme relevant de l'environnement, "des bruits extérieurs", il renvoie à une contrainte touchant la personne dans sa capacité d'investir subjectivement l'expérience.

Des énoncés évoquent une contrainte touchant la personne dans son désir même, dans sa motivation. "Je ne me sentais pas impliquée. Je n'avais aucunement le goût de participer. Je me sentais obligée de suivre le groupe. Le bâton ne m'inspirait absolument rien". L'expérience n'offre pas de prise pour s'y sentir personnellement concerné, les stimuli "n'inspirent absolument rien". La personne s'oblige à participer à défaut d'un élan, d'une motivation intérieure. Au désir se substitue une norme: "suivre le groupe".

Des principes agissent parfois comme normes sous un sentiment d'obligation: "il faut bien que j'apprenne à vivre cela et je vais bien finir par m'habituer". La norme peut être aussi une consigne que la personne érige en règle à suivre plutôt que de la considérer comme un stimulus externe supportant sa production d'actions. "De devoir faire des sons me bloque et m'empêche de me laisser aller complètement". La norme que la personne se fixe renvoie à un jugement interne, mais de caractère normatif plutôt qu'organismique, référant à des critères non inhérents à l'expérience. Cette obligation, ce "devoir", à la fois "bloque" la production d'actions et "empêche" la personne de se "laisser aller" à l'expérientiel.

Une certaine menace peut également s'attacher au recours à la norme: "ma crainte résidait dans le fait que je devais avoir une idée originale". Une insécurité s'exprime dans cet énoncé face à une norme que la personne "devait" rencontrer, rattachant le jugement normatif à quelque menace. Le caractère menaçant de l'expérience, qui empêche de l'accueillir et d'y porter attention, apparaît donc dériver de la norme que la personne s'oblige à atteindre tout en craignant de ne pouvoir y arriver.

Les variations dans l'interaction des dynamiques soutenant l'attitude créative sous la modalité d'"indifférence" se polarisent en rapport avec l'investissement subjectif, l'engagement de la personne dans l'expérience. La contrainte et l'obligation qu'elle suscite peuvent s'exercer de façon globale, touchant la personne dans sa motivation même. L'obligation peut être aussi une norme plus spécifique, gênant alors l'investissement subjectif. L'expérience n'en demeure pas moins refusée, son sens comme les stimuli se révélant inatteignables.

3.3 La dépréciation

La "dépréciation" s'apparente à l'"indifférence" comme refus de s'ouvrir et d'investir subjectivement l'expérience; s'y révèle cependant une certaine réceptivité. Un aspect de l'expérience, en rapport avec l'environnement ou avec soi, est apprécié, négativement mais tout de même distingué, différencié. Une distance se maintient toutefois entre soi et l'expérience dans la dépréciation de soi, de ses moyens, ou d'aspects extérieurs - consigne, durée, etc. Les stimuli accèdent à la conscience, mais l'attention qu'y porte la personne est biaisée par l'insatisfaction ressentie. La personne engage des ressources, mais sa recherche d'une manière personnelle d'être et d'agir est entravée par l'élément intérieur ou extérieur déprécié, jugé négativement.

Sous la modalité de "dépréciation", la fermeture à l'expérience est partielle et partiale. Comparativement à l'"indifférence", un ou des éléments de l'expérience émergent à la conscience dans la "dépréciation"; la fermeture est donc partielle. Toutefois, cet aspect de l'expérience est mis à distance en étant affectivement investi d'une charge négative, tenu responsable de l'insatisfaction éprouvée. Cet élément est désigné comme source du malaise, du manque de concentration, de la difficulté à exercer ses ressources ou de la piètre qualité de sa production: "Je trouvais l'activité beaucoup trop longue"; "le mouvement était trop encadré, trop restreint"; "j'étais un peu déçue parce qu'à mon avis ma création ne représentait pas mes idées...". La partialité que manifeste la personne en rapport avec l'insatisfaction ressentie restreint sa capacité d'accueillir l'expérience.

"Je ne savais pas quoi dire, je revenais toujours avec les mêmes onomatopées dans des intonations différentes. J'ai trouvé le temps de jeu trop long". La perception de la durée du jeu apparaît fonction du malaise ressenti dans l'absence d'idées et de l'insatisfaction générée par le caractère répétitif des actions produites. L'appréciation négative s'avère en quelque sorte l'explication qui permet de justifier le malaise, la difficulté. Partiale, la personne centre son attention sur un aspect de l'expérience, sélectionne des stimuli auxquels elle attribue une valeur

négative. L'attention qu'elle porte aux stimuli se trouve ainsi biaisée par l'impact affectif de l'expérience.

D'une certaine façon, la personne se trompe elle-même dans l'évaluation de la réalité, peut-être pour se rassurer sur son propre compte. En ce sens, les stimuli accédant à la conscience seraient en partie déformés. Cependant, la dépréciation repose sur une donnée objective réelle; c'est l'appréciation subjective qu'en fait la personne, le jugement négatif qu'elle porte, qui biaise sa perception, son attention.

> "Lorsqu'on était encerclé des coussins et qu'il fallait circuler les yeux fermés, j'avais l'impression que mon espace était très petit, que partout où j'allais, il y avait toujours quelqu'un et qu'il ne fallait pas prendre l'espace qu'il prenait".

L'espace est effectivement restreint. Il est toutefois apprécié comme "très petit"; il est vécu, affectivement, comme entrave, frustration de ne pouvoir se déplacer sans toucher quelqu'un.

Les "il fallait" et "il ne fallait pas" de l'énoncé rendent compte aussi d'un sentiment d'obligation restreignant l'investissement subjectif. L'obligation renvoie à une norme que la personne se fixe en érigeant la consigne en règle à suivre: "il fallait circuler les yeux fermés". Le jugement normatif au fondement de l'obligation entrave la personne dans son investissement de l'expérience, tout autant sans doute que la donnée objective de l'espace restreint.

Dans la "dépréciation", la norme exerce toutefois moins de contrainte sur la production d'actions que dans l'"indifférence". "Nous étions trop limités. J'avais envie de bouger plus, de regarder tout autour au départ, mais j'étais encadrée". Le désir de bouger est perçu, la norme ne vient donc pas s'y substituer, comme dans l'"indifférence", mais la personne ne se permet pas de le satisfaire, se sentant obligée de respecter le cadre de l'exercice. La personne est engagée dans une action qu'elle juge insatisfaisante; vivant une sorte d'ambivalence entre son désir et une norme, elle se fige, se limite. Son investissement subjectif s'en trouve bloqué.

Le jugement reste normatif sous ce sentiment d'obligation, tout en laissant place à un désir personnel toutefois entravé. L'insatisfaction surgit de l'écart entre ce que la personne fait et ce qu'elle voudrait ou pense qu'elle devrait faire.

> "J'étais incapable de voir clairement, avec des détails, le mur des fenêtres et celui des armoires. Je me suis dit que je n'avais pas été assez attentive, que j'aurais dû l'être plus. En fait, je me suis déplue à moi-même".

Un constat s'exerce: la personne ne peut se représenter certains détails dans l'exercice de visualisation. Ce constat relève de l'expérientiel, mais se transforme en jugement et en obligation: "je n'avais pas été assez attentive", "j'aurais dû l'être plus". Toutefois, ce jugement n'empêche pas la personne de s'engager dans l'expérience, dans la recherche d'une manière personnelle d'agir.

Sous la modalité de "dépréciation", les variations dans l'interaction des dynamiques sont fonction de la force de l'entrave qu'exerce le jugement normatif. L'insatisfaction sera plus ou moins grande; les stimuli seront plus ou moins déformés. Sous un pôle, la "dépréciation" prend une forme de dénigrement et manifeste pratiquement un rejet de l'expérience, une fuite, du moins un refus. Sous l'autre pôle, la "dépréciation" traduit une difficulté d'accéder à l'expérience, expliquée rationnellement à travers un jugement.

3.4 La difficulté

La "difficulté" implique, comme la modalité précédente, un certain degré d'ouverture à l'expérience et d'investissement subjectif. Un ou des éléments de l'expérience sont distingués et sont désignés comme difficiles, sans dépréciation toutefois. Un filtre subsiste entre soi et l'expérience qui restreint l'accès et l'attention aux stimuli de même que l'exercice de ses ressources. Un obstacle limite l'investissement subjectif de la personne dans l'expérience, son engagement dans l'action. Cet obstacle est parfois un jugement normatif qui interfère dans la recherche d'une manière d'être et d'agir enracinée dans le vécu expérientiel.

Sous cette modalité, la fermeture à l'expérience est partielle sans être toutefois partiale. Dans la "dépréciation", un élément de l'expérience est investi d'une charge affective négative, alors que dans la "difficulté", cet élément est présenté, factuellement, comme un obstacle à l'exercice de ses ressources.

> "Je ne pouvais pas m'imaginer ce que (le personnage) ferait. C'est comme si j'étais préoccupée par le rôle de ma partenaire ou par ma réaction à son action. La situation était floue ou irréelle dans mon esprit".

L'énoncé rend compte de l'accueil limité de l'expérience. La "situation étant floue et irréelle", l'expérience ne prend pas de sens pour la personne, ne suscite pas d'images significatives venant alimenter son action: "je ne pouvais pas m'imaginer ce que (le personnage) ferait".

Le manque de sens de la situation et des préoccupations relatives au partenaire sont désignés comme obstacles à la levée des images et à la production d'actions. L'obstacle agit comme un filtre qui s'interpose entre la personne et les stimuli. Ces derniers accèdent à la conscience, avec suffisamment de clarté pour être désignés, mais ils sont perçus comme limites à l'action, à l'investissement, sans dépréciation, refus ou rejet cependant. L'attention aux stimuli n'est donc pas biaisée par l'impact affectif de l'expérience, mais elle reste limitée par la perception qu'a la personne de cet élément, qui restreint son ouverture à l'expérience.

Les difficultés viennent aussi limiter l'investissement subjectif. L'obstacle est parfois perçu comme venant de l'extérieur: "ce fut difficile de penser au corporel et au son en même temps". C'est la complexité de l'exercice, du fait qu'il implique plusieurs éléments, qui crée la difficulté selon la personne. La source des difficultés est parfois évoquée comme venant de l'intérieur, attribuée à un manque de ressources: "J'ai bien aimé ça, mais je me suis rendu compte que je manquais d'imagination et d'initiative. J'avais beaucoup de difficultés à inventer des mouvements".

Dans cet énoncé, l'obstacle à l'investissement subjectif prend la forme d'un jugement sur soi. La personne se juge "manquer d'imagination et d'initiative", sans toutefois que ce jugement n'envahisse le champ de l'expérience, qui reste globalement appréciée -"j'ai bien aimé ça"-, ou qu'il ne bloque l'accès aux ressources. La capacité et le désir de contrôler la situation malgré sa complexité, de surmonter la difficulté, subsistent en dépit du jugement négatif sur soi.

Le jugement se manifeste aussi parfois de manière implicite. "Il me semble que j'ai plus représenté ce que je pouvais faire avec le matériel en oubliant un peu la consigne de représenter ma conception de l'école". La personne se juge à partir d'une norme: rencontrer toutes les dimensions suggérées par la consigne ou, plutôt, qu'elle perçoit dans la consigne. Ce jugement normatif la rend à demi satisfaite de l'expérience réellement vécue. Vraisemblablement, certaines personnes ont "oublié" cet aspect ou un autre de la consigne et ont tiré satisfaction de l'expérience telle quelle.

Dans la "difficulté", le jugement agit comme interférence plutôt que comme contrainte, d'où le caractère fréquemment transitoire de la difficulté.

> "Lorsque j'étais sculpteur pour la première fois, je ne savais pas trop quoi faire comme sculpture, si c'était assez ou pas. Je regardais ce que les autres faisaient, mais peu à peu le geste était spontané".

Un jugement normatif se profile lorsque la personne se demande "si c'était assez ou pas"; cette référence limite l'investissement, entraînant une conduite imitative cependant transitoire. La personne est touchée par ce jugement normatif dans sa capacité d'exploiter ses ressources, d'agir spontanément, de composer avec la difficulté, de se laisser aller à l'expérience.

De toutes les modalités de l'attitude créative considérées jusqu'ici, la "difficulté" est celle où se manifestent le plus d'ouverture à l'expérience et d'investissement subjectif. Ce qui limite l'engagement dans le "faire" semble moins la menace représentée par l'expérience que le

recours à une perception masquant le ressenti provoqué par l'expérience. Les variations dans l'interaction des dynamiques, sous cette modalité, se manifestent en rapport avec le caractère plus ou moins temporaire de la difficulté. Sous un pôle, la personne se fige dans la difficulté éprouvée et, sous l'autre pôle, elle contourne ou transforme le problème.

3.5 La facilité

La "facilité" est une modalité marquant le passage au ludique, signifié par l'aisance éprouvée et une productivité satisfaisante. Un ou des éléments de l'expérience sont distingués mais, contrairement aux deux modalités précédentes, ils sont désignés comme faciles ou facilitants. L'expérience est accueillie; référant à du connu, du familier, l'élément désigné prend sens pour la personne. Des stimuli émergent à la conscience, avec cependant plus ou moins d'intensité et de clarté. La personne investit subjectivement l'expérience, car ce qui pouvait être perçu comme limite s'efface ou se transforme. De plus, en surmontant l'obstacle, en contrôlant la situation, la personne se juge positivement et accède à un bien-être qui lui permet d'accroître son engagement dans le "faire".

La personne s'ouvre à l'expérience sous la modalité de "facilité". Un élément de l'expérience, désigné comme facilement accessible ou facilitant l'engagement dans le "faire", prend sens pour la personne. Cet élément est parfois retenu compte tenu de l'histoire personnelle: "aussi j'adore la musique". Ce peut être par comparaison avec une expérience antérieure: "La première fois, la détente n'avait pas été aussi facile. Aujourd'hui je pouvais très bien visualiser la classe et ses différentes parties". Ce peut être aussi parce que l'image, personnage ou situation, fait appel à du connu: "revivre mon lever", "ce fut facile à intégrer pour moi, c'est-à-dire que j'avais de la facilité à me représenter dans la situation". Le sentiment de facilité, sous la dynamique d'accueil à l'expérience, dérive essentiellement de cette familiarité qui rassure.

L'expérience perd de son aspect menaçant en prenant sens pour la personne. Elle peut ainsi se laisser davantage toucher, quoique partiellement, par les stimuli.

> "Dans la relaxation, je me concentrai seulement sur la parole de l'animatrice. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai attaché beaucoup d'importance à son ton de voix et à tout ce qu'elle disait. Je n'ai pas vraiment relaxé, mais je me suis sentie en sécurité".

Le sentiment de sécurité domine le ressenti global de l'expérience, par ailleurs "pas vraiment" satisfaisante. Toutefois, la personne peut porter attention à des stimuli: le "ton de la voix" et "la parole de l'animatrice". Elle y prête de l'importance, ces éléments sont significatifs pour elle, quoique inexplicablement. Le sens et la portée des stimuli ne sont pas clairement perçus.

Parfois, le sens et la portée des stimuli sont clairement identifiés, mais dans un rapport inexplicable. "Les images qui me sont venues lors de la relaxation ont été un oiseau en vol et la mer bleue. Je ne comprends pas le rapport avec les activités, mais ça relaxe". Les images émergeant à la conscience sont reconnues. Elles sont acceptées, ne provoquant ni retrait, ni réaction de défense. Elles facilitent sans plus la relaxation. La personne pouvant toutefois accueillir l'expérience, sa perception des stimuli est appelée à s'élargir.

> "Quand nous avons fait l'expérience les yeux fermés, j'ai eu d'abord une certaine peur de l'autre... puis je me suis habituée et, en marchant, je me suis mise à sentir la présence des autres à côté de moi. Je marchais plus facilement, sans peur, et je ne fonçais sur personne. Je sentais la présence des autres. Quand je touchais les autres, j'aimais à constater la texture des tissus du vêtement que portait la personne...".

Ayant gagné une sécurité intérieure, s'étant "habituée", la personne enregistre des sensations tactiles, kinesthésiques et améliore sa coordination dans l'espace. La "facilité", en rapport avec la dynamique d'attention aux stimuli, marque un élargissement du champ perceptuel.

Le sentiment de sécurité modifie aussi le rapport de la personne à ce qui peut être vécu comme obstacle à l'investissement subjectif.

"Je connaissais ce jeu et je n'étais pas du tout stressée. Je ne me sentais pas obligée de trouver quelque chose vite. Je profitais de la situation: la machine était intéressante. À ce moment-là, c'est comme si je contrôlais la situation. Il y a aussi qu'en allant me placer en dernier, je n'avais pas le regard de l'autre vers moi".

La sécurité est générée par la familiarité avec le jeu et le pouvoir d'échapper au regard, en quelque sorte au jugement de l'autre sur soi. Le sentiment de contrôle qui s'explicite dans cet énoncé est donc une certaine forme de contrôle des aspects menaçants de l'expérience: l'inconnu, l'obligation "de trouver quelque chose", "le regard de l'autre". Nommés, les obstacles à l'investissement subjectif ne sont donc pas disparus du champ de conscience, mais ils ne sont plus perçus comme entravant l'engagement dans le jeu. Sous le sentiment de contrôle se profile encore du normatif; le sentiment de contrôle n'est pas un laisser-aller à ce qui se passe. Il s'oppose toutefois au sentiment d'obligation et entraîne l'effacement de la contrainte ou la transformation du problème.

Dans cet énoncé, la dynamique relative au jugement apparaît sous le normatif qui subsiste dans le sentiment de contrôle et aussi sous la forme d'une appréciation du produit: "la machine était intéressante". Toutefois, ce jugement est positif et il est associé à la capacité de "profiter de la situation", de se rendre disponible à l'expérience. Il se présente comme un facteur d'aide à l'investissement subjectif. "Je me suis sentie tellement bien, j'aspirais l'air. Je n'ai eu aucun problème d'espace, je regardais bien et voyais tous les petits espaces libres". Contrôlant la situation, surmontant le "problème", la personne juge positivement son action et accède à un bien-être. Dans la "facilité", le jugement n'est pas suspendu et reste partiellement normatif, mais son caractère positif stimule l'engagement dans le "faire".

La "facilité" marque le passage à l'ouverture et à l'investissement de l'expérience dans l'émergence d'un sentiment de sécurité. La particularité de cette modalité se joue précisément dans ce passage entre la difficulté et la facilité. Elle se traduit par une relative aisance, une

entrave qui s'efface tout en se profilant en arrière-fond. L'intensité du sentiment de facilité est d'ailleurs variable et plutôt faible; il s'exprime par la négative - "je n'ai eu aucun problème d'espace" - ou marque une relativité - "j'avais une certaine facilité à me mettre à la place du personnage". Un élément de l'expérience est désigné comme facile, quoique son sens ou sa portée ne soient pas clairement perçus. L'expérience est acceptée, sans toutefois entraîner de sentiment d'implication ou de pleine satisfaction.

3.6 L'appréciation

L'"appréciation" véhicule une dimension affective qui accroît l'ouverture à l'expérience et l'investissement subjectif. Un ou des éléments de l'expérience sont chargés d'une valeur affective positive. Cette valorisation de l'expérience entraîne un accroissement d'intensité de la perception des stimuli, quoique leur clarté demeure relative, et conduit à un élargissement du champ perceptuel. De plus, l'investissement subjectif qu'implique l'appréciation de l'expérience amène un renforcement de la présence du "je" dans l'action et une valorisation de soi. Par cette valorisation de soi, autant signe que facteur d'investissement subjectif, le caractère normatif du jugement s'efface au profit d'un caractère organismique menant vers plus de présence au vécu expérientiel.

L'ouverture à l'expérience s'accroît sous la modalité d'"appréciation", car la personne y engage une charge affective positive. Dans la "facilité", un ou des éléments de l'expérience sont désignés comme facteurs d'aide à l'engagement; dans l'"appréciation", ces éléments sont en plus affectivement investis. Ils prennent un sens enraciné dans l'affectivité de la personne, élargissant ainsi sa capacité d'accueil à l'expérience. L'impact affectif de l'expérience, dont rendent compte les qualificatifs utilisés pour l'apprécier, est toutefois variable. Certains sont plutôt neutres: "bien", "intéressant"; d'autres comme "extraordinaire", "superbe", ou des qualificatifs accompagnés des superlatifs "très" ou "beaucoup", marquent plus d'investissement affectif dans la perception de l'expérience.

L'élargissement de l'accueil à l'expérience entraîne un accroissement de l'attention aux stimuli. L'appréciation touche le plus souvent des stimuli. Ce peut être un stimulus de l'environnement: musique, objet, consigne. "Le support de la musique a été très approprié"; "le bâton avait comme une pointe de douceur lorsqu'on le manipulait. C'était superbe"; "j'ai trouvé ça bien drôle d'employer une nouvelle langue". Ce peut être aussi un stimulus interne: "reposant. On prend le temps de s'étirer. On prend le temps de voir". Des stimuli internes, issus de la mémoire sensorielle et affective sont aussi mentionnés.

> "Je me sentais très à l'aise avec la personne avec qui j'ai fait cette improvisation. Le thème était intéressant. J'avais l'impression de replonger dans le monde de l'enfance. Aussi je sentais que, d'une certaine façon, on se communiquait des choses. Chacune réagissait au geste de l'autre. Je me sentais détendue et libre dans ma façon de mener l'improvisation".

Cet énoncé rend compte de l'élargissement du champ perceptuel lié à l'appréciation de l'expérience sous la dynamique d'attention aux stimuli; y sont évoqués des stimuli externes - le thème, l'interaction avec la partenaire - autant que des stimuli internes - plongée dans l'enfance, sentiment de complicité avec l'autre. Certes, le sens que prennent les stimuli dans ces exemples n'est pas très explicite. La clarté de la perception est donc tout aussi relative que sous la modalité de "facilité". C'est l'intensité de la perception, indice d'investissement subjectif, qui s'accroît dans l'"appréciation".

Dans ce dernier énoncé, l'accroissement de l'investissement subjectif est fonction d'un sentiment de sécurité, qui se manifeste dans une sensation de détente et d'aisance avec l'autre lorsque s'efface la peur de son jugement. Cet investissement est aussi lié à une certaine forme de contrôle, qui se dessine sous le "libre dans ma façon de mener l'improvisation", associé cependant à la détente. Ce qui se révèle ici n'est donc plus l'exercice d'une volonté s'appliquant à surmonter l'obstacle, à contrôler la situation, mais plutôt une amorce de laisser-aller où l'action coule librement, un renforcement de la présence affective du "je".

Une certaine obligation se dessine parfois, mais perçue comme moyen de prise sur l'expérience, elle s'avère un facteur d'investissement. "Il fallait vraiment s'impliquer pour former une bonne équipe. Personnellement, il ne fallait pas que le bâton tombe et je crois que cette idée m'a vraiment demandé mon 100%". De maintenir le bâton prend une allure d'obligation -"il fallait"-, mais c'est une "idée" personnelle, une signification à valeur de motivation qui renforce l'investissement subjectif. L'obligation apparaît moins comme la norme à suivre que comme un défi à relever; le jugement normatif - "former une bonne équipe" - devient un principe actif d'investissement facilitant la concentration.

La valorisation de l'expérience entraîne une valorisation de soi, d'intensité variable cependant. L'appréciation de soi est parfois voilée par un "nous" ou un "on": "la production finale m'apparaissait très bonne... nous pouvions créer quelque chose sortant de l'ordinaire", "on exprimait des choses originales et drôles". L'appréciation directe de soi traduit un plus grand investissement subjectif.

> "Le jeu où ... était bien. J'étais comme valorisée et invulnérable. Ce que je veux dire, c'est que personne ne pouvait me dire quoi faire. J'allais où je voulais et je touchais qui je voulais. J'avais beaucoup d'affection pour le groupe".

Le sentiment de contrôle est particulièrement manifeste dans cet énoncé, associé à une forte sécurité: "invulnérable"; il s'accompagne toutefois d'une valorisation de soi comme de l'expérience, ce qui le distingue de celui rencontré dans la "facilité". La valorisation accroît la présence au vécu expérientiel, quoique une distance entre soi et l'expérience subsiste, dans une sorte de causalité - "j'étais valorisée" parce que "le jeu était bien" -, l'énoncé témoigne d'un élargissement du ressenti. La prise sur l'action génère de "l'affection pour le groupe". Ayant le sentiment de pouvoir interagir avec qui elle voulait et comme elle voulait, "invulnérable et valorisée", la personne s'est ouverte à un autre sentiment enrichissant son vécu expérientiel.

C'est dans la mesure où l'appréciation de l'expérience entraîne une appréciation de soi que s'opère un renforcement du "je" qui modifie le

rapport au jugement. L'appréciation de soi relève d'un jugement, dont le caractère normatif s'efface cependant pour rejoindre un constat expérientiel plus proche d'une évaluation organismique. "J'étais bien dans cette façon d'intervenir. Ma variation de voix était bonne et bien adaptée. J'intervenais sans chercher les sons et les temps. J'étais très spontanée et créative dans mes gestes". Le bien-être ainsi que l'appréciation de soi et de ses ressources sont associés au contrôle de la voix jugé adéquat. Toutefois, ce jugement sur soi traduit un accord entre ce que la personne fait et ce qu'elle voulait faire, qui l'éloigne du normatif en la rapprochant de l'expérientiel.

Cet effacement du normatif amène la personne vers plus de présence au ressenti.

> "Je sentais que j'étais très créatrice et que les idées venaient facilement. Je me suis beaucoup extériorisée; je me suis laissée aller dans une série de gestes et de sons. J'ai eu beaucoup de plaisir à faire ça et j'ai aimé travailler avec H.".

À l'appréciation d'un élément de l'expérience, "travailler avec H.", se joint l'appréciation de soi et de ses moyens. "Beaucoup de plaisir" en émerge, signe d'une attitude ludique, et la productivité s'accroît: "les idées venaient facilement". De plus, "l'extériorisation" traduit le renforce- ment de la présence du "je" dans l'expérience, où la personne s'éprouve comme s'affirmant, actualisant ses potentialités. Cette affirmation se manifeste cependant moins dans le contrôle des variables de l'exercice que dans un "laisser-aller" dans l'action, présageant d'un laisser-aller au ressenti lorsque le jugement est suspendu.

Dans la modalité d'"appréciation", les variations dans l'interaction des dynamiques s'inscrivent principalement en rapport avec l'investissement subjectif. L'expérience est investie d'une charge affective positive qui entraîne un accroissement de l'accès aux stimuli et de l'intensité de la perception. L'investissement accru est toutefois fonction d'une présence à soi dont témoignent l'appréciation de soi et la satisfaction. Sous un pôle, à travers un sentiment de contrôle, la personne se sécurise et se valorise. Sous l'autre pôle, la valorisation de soi

entraine un effacement du jugement au profit du ressenti expérientiel. Les termes "drôle", "amusant", renvoient à l'aspect divertissant de l'activité, mais aussi au caractère inhabituel, surprenant de l'expérience; l'étonnement qui se profile sous ces qualificatifs marque l'amorce d'une suspension du jugement.

3.7 L'implication

L'"implication" se caractérise par l'élargissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif, entraîné par une présence globale à l'environnement et à soi. Impliquée, la personne accueille l'expérience dans sa totalité et s'y absorbe. Son attention aux stimuli est passive ou active, mais elle est marquée par un accroissement de l'accès aux stimuli et de l'intensité de la perception, sinon de sa clarté. La personne suspend son jugement dans un laisser-aller à ce qui se passe ou un emportement qui renforcent sa présence au ressenti expérientiel. Cette suspension du jugement libère une énergie qui stimule l'investissement subjectif et l'engagement dans l'action.

L'ouverture à l'expérience, dans la modalité d'"implication", se manifeste par l'absorption de la personne dans l'expérience. Sous la dynamique d'accueil à l'expérience, cette absorption est fonction du sens qui émerge de l'expérience pour la personne, constituant une motivation à l'investissement. Dans les deux modalités précédentes, où un ou des éléments de l'expérience sont désignés comme faciles ou appréciés, l'expérience prend sens en référence à du connu, du familier qui rassure la personne. Dans la modalité d'"implication", d'autres types de motivation surgissent, manifestant un dépassement de cette fonction rassurante.

Le fait que l'expérience réponde à un besoin est parfois désigné comme facteur d'implication: "Ce matin, j'avais envie de bouger, d'être énergique, et ces activités répondaient à mes besoins. J'ai donc embarqué pleinement dans le jeu et je sentais que je participais à 100%". Cette motivation peut prendre aussi la forme d'un défi à relever: "c'était en même temps un genre de "challenge", c'est-à-dire, essayer de voir tout ce qu'on pouvait réaliser". L'impression de rejoindre dans l'expérience quelque zone

intime apparait aussi une source de motivation. "La construction... m'a motivée au plus haut point... Je me suis vraiment impliquée personnellement. Mon intimité transparaissait dans ma construction".

Dans la mesure où l'expérience prend un sens de plus en plus prégnant, la motivation, facteur d'implication, se renforce. De plus, ces types de motivation manifestent une certaine prise de risque, l'une des caractéristiques du ludique selon Mauriras (1984). Sécurisée, la personne se risque à "embarquer pleinement dans le jeu", à "essayer" différentes manières de faire pour élargir sa gamme de moyens, à laisser "transparaître son intimité". Cette prise de risque, à la fois signe et facteur d'implication, témoigne de l'élargissement de l'accueil à l'expérience sous cette modalité.

La dynamique d'attention aux stimuli est marquée par le caractère passif ou actif de l'implication, deux pôles caractérisant l'acte d'attention; la personne est absorbée par l'expérience ou elle s'y absorbe. Sous le pôle d'ouverture passive à l'expérience, la personne se laisse porter par l'expérience, atteindre par les stimuli. Ainsi, l'implication est parfois attribuée à une entité extérieure habitant la personne: "il y a vraiment une énergie qui me porte, je m'implique"; "une énergie intérieure se trouvait dans mon corps et qui s'est exprimée par le rire, par la créativité de créer des formes inhabituelles". Ou encore, l'implication est pour la personne dépendante des qualités de l'expérience plutôt que d'elle-même. "Aujourd'hui, j'étais présente à tout. Tout me convenait parfaitement, je suis bien".

Si une certaine distance par rapport à soi se maintient sous ce pôle passif, l'implication n'en entraîne pas moins une présence totale à l'expérience. Les stimuli, source de plaisir, sont affectivement reçus et investis dans l'action. Dans l'"implication", il y a élargissement de l'accès aux stimuli et accroissement de l'intensité de la perception, sous le mode passif comme sous le mode actif de l'attention aux stimuli.

Au second pôle, l'implication est perçue comme dérivant de l'investissement même de la personne: "je me suis impliquée à fond et

spontanément". La présence au jeu est active, délibérée, et la personne en est consciente. Cette présence active au jeu est aussi et essentiellement un acte d'attention, de concentration. "... j'avais de la difficulté à percevoir le toucher des autres. Mais j'ai réussi à me concentrer assez pour réussir, au bout d'un certain temps, à bien ressentir ce toucher". L'énoncé marque l'aspect actif de l'attention qui permet plus d'ouverture à l'expérience, plus de sensibilité au stimulus, en l'occurrence "le toucher des autres". Cette présence consciente et active au jeu est facteur et signe d'accroissement de l'investissement dans l'action. "J'étais très attentive et concentrée à mes gestes et à ceux de l'autre... sur ce que je faisais... je me suis vraiment sentie impliquée et créatrice". Des éléments de l'expérience sont sélectionnés et investis par un acte d'attention délibérée, générant un sentiment d'efficience, de la satisfaction et l'appréciation de soi.

Cet acte d'attention aux stimuli vient donc aussi stimuler l'investissement subjectif en modifiant la qualité de présence à soi, à son ressenti, de même que l'image que la personne a d'elle-même et ses critères d'appréciation de soi.

> "Dans tous ces exercices, je ne me suis pas sentie ridicule du tout. Même à un moment donné, lors de la création avec les objets, je me suis sentie redevenir en enfance... je ne pensais plus à rien, j'étais bien. Tout ce que je pensais c'était m'amuser et créer plein de choses nouvelles. Tous les contacts avec les objets m'apportaient satisfaction".

La menace de ridicule s'efface lorsque l'expérience prend sens, ici dans le sentiment de revenir à l'enfance. Le ressenti, du bien-être, l'emporte sur le jugement dans la concentration sur son action, sur les objets et les stimuli que leur contact provoque. La personne constate son implication, sa concentration, et s'applique à les maintenir en prenant une distance par rapport à un jugement; "je ne pensais plus à rien" sinon à "m'amuser et créer", indique que la concentration estompe les références mentales, les jugements sur soi ou sur son action. L'accroissement de la présence à l'expérience et à son ressenti marque la suspension du jugement.

L'effacement du jugement au profit de l'expérientiel se retrouve sous des formes différentes. Parfois, la suspension du jugement paraît libérer une énergie qui accroît l'implication dans l'action, qui accentue la présence au ressenti. Cette énergie emporte la personne; certains énoncés la nomment "défoulement". Cette énergie, cet élan intérieur, porte la personne "au bout" de ses potentialités.

> "J'étais vraiment moi-même, j'allais au bout de ma folie. Je faisais rire et moi aussi je riais de mes folies et de celles des autres. La progression de l'atelier m'a fait découvrir que j'avais le goût d'aller jusqu'au bout de mes désirs, idées et folies bien sûr".

Le terme "folie" pour désigner cette énergie, où la personne s'éprouve néanmoins comme étant vraiment elle-même, traduit l'aspect inhabituel, voire déroutant de l'expérience; il marque la suspension du jugement, tout en présageant du sentiment de surprise qui se substituera au jugement.

Sous une autre forme, la suspension du jugement vient susciter un sentiment de libération qui aide la personne à se laisser aller. "J'ai ressenti du plaisir comme si je me libérais. Je me sentais comme un enfant avec son jouet. J'avais l'impression de me laisser aller. J'ai eu du "fun"". Le laisser-aller apparaît libération d'une quelconque résistance disparaissant en arrière-plan. Toute entière présente au plaisir, portée par une énergie, la personne se laisse aller au flux de l'action et de ses sensations. Ayant suspendu son jugement, la personne néglige le contrôle de ses actions en rapport avec une norme. "Sensation de liberté, mouvements moins restreints. Possibilité de se déplacer et d'explorer. Moins de conscience de moi, de mes gestes". La personne diminue sa surveillance de ses faits et gestes, ne cherche plus à vérifier leur rectitude. Toutefois, lorsqu'un sentiment de libération s'exprime, c'est qu'il y a un quelconque élément dont on se libère. Cette trace de jugement s'estompe cependant, reléguée en arrière-plan, suspendue: la personne ne s'y réfère plus.

Dans la modalité d'"implication", les variations entre les dynamiques s'inscrivent tant en rapport avec l'ouverture à l'expérience qu'en rapport avec l'investissement subjectif. Toutefois, ces aspects d'émergence d'un sens de plus en plus personnel, d'attention de plus en plus

délibérée aux stimuli, de présence de plus en plus active, sont interreliés sous la dynamique de suspension du jugement. Sous un pôle, la suspension du jugement libère une énergie portant la personne à une pleine présence aux stimuli, à une absorption dans l'expérience. Sous un autre pôle, la suspension du jugement permet à la personne de se libérer d'une quelconque résistance et, ainsi, de se laisser aller au ressenti, au sens émergeant de l'expérience, et d'accentuer son attention aux stimuli.

3.8 L'appropriation

Dernière modalité de l'attitude créative dégagée de l'analyse, l'"appropriation" marque un enrichissement de l'"implication" par le caractère plus conscient, actif et délibéré de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif. Des éléments de l'expérience, désignés comme significatifs, sont non seulement affectivement investis, mais aussi ré-investis, dans le ressenti sous un pôle passif ou dans l'action dramatique sous un pôle actif. L'attention aux stimuli s'approfondit; à l'intensité de la perception de l'"implication" s'ajoute une plus grande clarté de l'impression, manifestée par une explicitation du sens que prend l'expérience. La présence à soi, à son vécu expérientiel, s'accroît sous l'effet d'une présence plus significative à l'expérience et d'un accès plus clair au ressenti. Le jugement est suspendu mais, dans l'"appropriation", il est de plus remplacé par un sentiment de surprise, moteur d'investissement subjectif marquant la présence au centre organismique.

Sous la modalité d'"appropriation", l'ouverture à l'expérience se manifeste par l'adhésion consciente et productive de la personne à l'expérience. La dynamique d'accueil à l'expérience renvoie à l'émergence d'un sens personnel, à fonction rassurante lorsqu'il se réfère à du connu, ou comme facteur de prise de risque dans l'"implication". Dans l'"appropriation", ce sens est, de plus, repris par la personne: il est intériorisé dans une démarche où il s'explicite, se différencie.

Cet élargissement du sens personnel se traduit parfois par une description des sensations provoquées par l'expérience, témoignant du degré de conscience et de présence au ressenti. "Mon corps est souple, à

l'aise. Le sol est confortable. Le sol se moule à mon corps. Mon esprit est tranquille, je n'ai pas besoin de bouger. Je sens mon coeur qui bat". Parfois, les images émergeant de stimuli externes sont nommées, différenciées: "(par la musique) je me suis sentie transportée d'une image désagréable à une autre pleine de soleil, de rire, de joie, d'enfants, de calme, de tendresse, de bien-être". Ou encore, un stimulus provoque une réflexion. "Le thème a déclenché en moi une réflexion très profonde sur le sens de notre vie. Pourquoi naître s'il faut mourir.... Lors de cette activité, je m'efforçais vraiment de trouver un lien entre la complexité de notre être et la simplicité de nos vies".

Le sens personnel s'accroit, s'approfondit, en s'explicitant sous la modalité d'"appropriation". Il arrive aussi que du sens premier émerge un autre sens qui transforme le premier et l'élargit, dans un effet de redondance. "Plus je mettais mes genoux près du ma figure, plus je me sentais comme un enfant, un bébé. Pour moi, ça devint une sécurité, me protéger. Je me sentais bien, comme un bébé, recroquevillée dans mon petit univers". Le stimulus est identifié - la position recroquevillée -, un sens est nommé - une image de bébé - et de cette image émerge un sentiment de sécurité, soit un "sur-sens" où s'accroit l'investissement: le sens premier est ré-investi dans le ressenti.

Ce "sur-sens" surgit de la disponibilité au ressenti, mais certains facteurs peuvent stimuler l'effet de redondance: le plaisir éprouvé, le sentiment de découverte ou d'efficience. L'impression d'atteindre et de dévoiler quelque zone intime de soi est aussi un facteur d'accroissement de l'investissement: "cette activité a été extraordinaire, car on essayait de sortir quelque chose de personnel et d'intime en se représentant selon notre vision, sans essayer de représenter quelque chose de réel".

L'"appropriation", sous la dynamique d'accueil à l'expérience, se manifeste donc dans l'approfondissement du sens personnel émergeant des stimuli qui s'explicite ou se transforme. Cette explicitation du sens, qui est explicitation de la portée des stimuli sur la personne, renvoie à la clarté de la représentation, de la perception. Elle y renvoie comme à un indice, car elle se traduit dans l'écrit, forme limitée par rapport à la

perception elle-même. Ce ré-investissement du sens dans le ressenti, dans l'intériorité de la personne, est le pôle passif de l'"appropriation".

Sous un pôle actif, le sens personnel subit un effet analogue de redondance qui, cependant, s'affirme concrètement dans une action; il se transforme alors par un acte d'attention et une exploitation de ses ressources. La capacité de ré-investir le sens dans l'action, variable, se manifeste particulièrement à travers le "comme si" typique de l'activité dramatique. "Je me sentais vraiment dedans, j'avais l'impression de la vivre (l'histoire)". Cet énoncé résume bien la double dimension passive et active de l'"appropriation" sous la dynamique d'attention aux stimuli. La personne est envahie par l'expérience, elle est "dedans". En même temps, elle est active, elle "vit" l'histoire, elle ré-investit son ressenti dans l'action dramatique.

Le ré-investissement du sens dans l'action, par les transformations qu'il implique, renvoie essentiellement à l'exercice et à l'exploitation de ses ressources, soit à la composante productive de l'attitude créative.

> "Je découvrais plein de sensations, de manières d'être que je n'avais jamais imaginées auparavant en pensant (au personnage)... le calme, la tranquillité... L'activité m'a paru une exploration riche de sens".

Le "plein de sensations", de "manières d'être" du personnage, rendent compte de la fluidité de l'action dramatique. La fluidité de l'action se retrouve sous les modalités d'"implication", d'"appréciation" et de "facilité", mais sans ce ré-investissement dans l'action suscitant "plein... de manières ... jamais imaginées auparavant", sans se greffer sur une pleine présence au ressenti - "plein de sensations" - et un plein accueil à l'expérience alors "riche de sens".

Sous ce caractère de ré-investissement, d'autres énoncés évoquent, avec cette fluidité, la variété des actions réalisées.

> "À chaque consigne je sentais que quelque chose changeait en moi. Lorsque j'étais (le personnage), je me sentais plus petite puis plus grande, ... J'arrivais à faire un bruit différent selon que j'étais en colère

ou ... Je sentais que mon visage était différent, ma démarche aussi".

Un stimulus externe, la consigne, prend sens, déclenchant des sensations et des "sur-sens" qui alimentent l'action. Ces sens se transforment dans l'action, où la personne manifeste la capacité d'user d'éléments différents du langage dramatique - émission sonore, mimique, mouvement -, avec variété. Cet accroissement de la productivité créative est par ailleurs relié à la concentration; cet énoncé témoigne en effet de l'intensité et de la clarté de la perception rendant compte de l'attention déployée par la personne.

Sous l'effet du "comme si", il peut aussi se produire un élargissement de l'accès aux stimuli, par l'accumulation des images se répondant les unes aux autres.

"... c'est comme si on faisait du ski de fond. Je marchais à grands pas en suivant les autres, je sentais comme un vent dans mes cheveux. Mes jambes et mes bras faisaient du mouvement coordonné. C'était comme si on faisait du vrai ski de fond. Je voyais les cheveux de S.. Dans le fond, j'entendais les rires de C.. Je voyais les gens qui nous regardaient passer. La bonne humeur régnait. Un instant dans ma tête, les travaux et les problèmes n'y étaient plus. Mes mains serraient fort les bâtons, je respirais l'air profondément".

Cet énoncé rend compte de l'intensité de la perception: "comme si on faisait du vrai ski de fond". L'absorption dans le jeu à travers le "comme si" traduit une forte présence aux stimuli externes et internes et un investissement subjectif par la concentration et l'action. Ces stimuli sont multiples: les sens kinesthésique, auditif, tactile et visuel enregistrent des sensations dans un effet apparemment cumulatif. La perception est élargie, périphérique: les rires dans le fond, les gens qui regardent. Des éléments de l'ambiance réelle sont donc absorbés dans la fiction et contribuent à la développer davantage. L'énoncé témoigne aussi de la clarté de la perception, que traduit son caractère explicite et l'absence de distractions - "les travaux et les problèmes n'y étaient plus".

Le large accès aux stimuli, l'intensité et la clarté de la perception, renvoient aussi à la qualité de l'investissement subjectif. Sous un pôle passif, lorsque le sens personnel, en s'explicitant, est ré-investi pour transformer le ressenti, la présence du "je" dans l'expérience s'accroît. Le ré-investissement dans l'action du pôle actif manifeste encore davantage la présence du "je" qui s'affirme et s'éprouve dans une action où s'exercent ses ressources. Dans l'"appropriation", l'absorption active de la personne est telle qu'il s'opère une sorte de fusion entre la personne et l'expérience. Et dans cette adhésion à l'expérience, le jugement suspendu est remplacé par un sentiment de surprise.

Le sentiment de surprise est un indice significatif de la présence au centre organismique; en l'absence de référence autre que son ressenti, la personne se surprend de la qualité particulière de son expérience, de son action.

> "Je me sentais libre, très concentrée sur ce que je faisais. Dans mon montage, j'y allais vraiment selon ce que je ressentais, je n'avais aucune idée du produit final, je me suis surprise. Avec le support sonore, on pouvait se laisser aller à l'imagination".

La concentration marque la qualité de l'absorption dans l'expérience en rapport avec une énergie qui s'exerce dans le "laisser-aller". "Très concentrée" sur son action, la personne n'a "aucune idée du produit final", n'a pas d'idée préconçue de ce qu'elle fera, de ce qu'elle devrait faire; la norme est effacée, le jugement est suspendu. Le sentiment de surprise se substitue au jugement, témoignant de l'effacement de critères d'appréciation non inhérents à l'expérience. Agissant selon ce qu'elle ressent, la personne est présente à son centre organismique qui reçoit l'expérience telle quelle, dans sa complexité fluctuante.

Dans la modalité d'"appropriation", les quatre dynamiques d'accueil à l'expérience, d'attention aux stimuli, de renforcement de la présence du "je" et de suspension du jugement, interagissent sans que l'une domine sur l'autre. L'interaction de ces dynamiques présente des variations en rapport avec la composante productive de cette interaction.

l'exploitation de ses ressources. Sous le pôle passif, la personne s'absorbe dans l'expérience; le sens que prennent les stimuli est ré-investi dans le ressenti qui alimente l'action. Sous le pôle actif, ce sens personnel est ré-investi dans l'action, amenant un accroissement de l'intensité et de la clarté de la perception et stimulant la fluidité et la variété des actions dramatiques produites.

La description des modalités de l'attitude créative en activités dramatiques rend compte des diverses manières de s'engager dans le "faire", dégagées de l'analyse des rétroactions. Ces modalités renvoient à des noeuds spécifiques de convergence des quatre dynamiques portant l'intention de faire au fondement de l'attitude créative. Les caractéristiques de ces modalités présentent cependant un caractère éminemment contextuel, en rapport avec ce que les participants ont pu et voulu révéler de leur expérience subjective. Quoique la description se soit attachée aux concepts structuraux caractérisant ces huit modalités, son potentiel de généralisation reste soumis au caractère empirique de ces concepts enracinés dans les énoncés des rétroactions. La description des dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques présente un autre point de vue sur l'attitude, venant accroître ce potentiel de généralisation.

CHAPITRE IV

LES DYNAMIQUES DE L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES

Les dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques, le réseau de forces portant l'intention de faire, sont au coeur de l'attitude créative. La description des modalités, les noeuds de convergence de l'interaction des dynamiques, y a constamment référé. Cependant, jusqu'ici les dynamiques ont été explicitées dans leur interaction, présentées d'un point de vue horizontal. Dans ce chapitre, elles seront décrites d'un point de vue vertical, dans ce qui les constitue comme forces d'émergence.

Quatre dynamiques ont été dégagées de l'analyse des rétro-actions: l'accueil à l'expérience, l'attention aux stimuli, la suspension du jugement et le renforcement de la présence du "je". Dans cette description des dynamiques de l'attitude créative, les caractéristiques issues de l'analyse des données seront confrontées à des éléments théoriques. La description des dynamiques tend donc vers une formalisation susceptible d'élargir les frontières de la théorie sur l'attitude créative et d'accroître son potentiel explicatif. Ces éléments théoriques sont essentiellement empruntés à Rogers (1968), mais l'analyse se nourrit aussi des discours de divers théoriciens et praticiens sur l'expression, la concentration, le jeu, la créativité et l'activité dramatique. Cette confrontation avec des discours apparentés est également une procédure d'analyse de contenu des résultats de l'analyse, venant confirmer leur pertinence et apporter des nuances.

4.1 La dynamique d'accueil à l'expérience

La dynamique d'accueil à l'expérience se caractérise par l'élargissement de la conscience des éléments externes et internes de l'expérience et par l'émergence de sens personnels. Cette dynamique fait appel à la réceptivité de la personne se rendant disponible à la multiplicité du donné expérientiel, au-delà du familier, du connu. Cette réceptivité à l'expérience suscite l'émergence de sens de plus en plus enracinés dans la personne. Cette plongée dans un monde intérieur imprégné des éléments de l'environnement stimule l'engagement de la personne dans le "faire" et alimente sa production d'actions dramatiques.

Pour Rogers (1968), dans "l'ouverture à l'expérience", les données expérientielles accèdent telles quelles à la conscience:

> "... au lieu de percevoir en catégories prédéterminées (les arbres sont verts...), l'individu est conscient de ce moment existentiel tel qu'il est, et est donc ouvert à beaucoup d'expériences situées en dehors des catégories habituelles (cet arbre-ci est bleu ...)" (p. 250).

Cette ouverture à l'expérience implique donc, pour Rogers, une tolérance à l'ambiguïté, la possibilité de recevoir des informations contradictoires, soit une réceptivité qui rend possible l'accueil de l'expérience telle quelle.

Lorsque s'installe cette réceptivité, lorsque s'efface la distance entre soi et l'expérience, la personne peut donner à l'expérience un sens qui stimule son action. L'émergence d'un sens personnel est manifestation du vécu intérieur, fruit de l'interaction entre la personne et son environnement; en activités dramatiques, la personne transforme ce sens personnel, ses images intérieures, en actions dramatiques. L'émergence d'un sens personnel est ainsi facteur de motivation interne renforçant l'implication, assurant une prise de plus en plus grande sur l'expérience alors pleinement accueillie.

Évolution de la dynamique d'accueil à l'expérience

Dans le **"désir de fuite"**, l'expérience est rejetée dans sa globalité, non sans agressivité parfois. La personne ne se laisse pas atteindre par l'expérience qu'elle cherche au contraire à éviter, la percevant comme une menace. L'**"indifférence"** traduit un refus de l'expérience, une sorte de blocage; l'expérience n'atteint pas la personne. Aucune image, idée, sensation ou sentiment ne surgit pour donner sens à l'expérience qui "ne dit rien". Dans la **"dépréciation"** de soi, de ses moyens ou d'aspects extérieurs, le refus subsiste: un ou des éléments de l'expérience sont affectivement investis d'une valeur négative. La distance entre soi et l'expérience se maintient, mais un élément étant désigné, donc perçu, l'expérience est partiellement accueillie par la conscience. Cette distance s'amenuise dans la **"difficulté"**, car l'élément est simplement

désigné comme difficile par son manque de sens ou par sa complexité, sans être affectivement refusé. Un filtre subsiste néanmoins entre soi et l'expérience, qui en limite l'accueil.

La "**facilité**" marque le passage à l'aisance, au ludique, à l'ouverture à l'expérience. L'élément désigné comme facile ou facilitant est accueilli; référant à du connu, du familier, il prend sens pour la personne. Quoique ce sens ou sa portée ne soient pas toujours explicables, son ambiguïté est tolérée. Dans l'"**appréciation**", un ou des éléments de l'expérience sont valorisés, ce qui accroît la fonction motivante du sens qui en émerge. L'expérience étant affectivement accueillie, l'accès aux données expérientielles s'élargit.

Il y a pleine présence à l'expérience et à son ressenti dans l'"**implication**", lorsque la personne est absorbée par l'expérience ou s'y absorbe activement. Le sens personnel est alors une réponse à un besoin, un défi à relever ou un dévoilement d'aspects intimes; cet enracinement du sens au coeur de la personne assure une plus grande prise sur l'expérience. Dans l'"**appropriation**", à cette pleine présence à l'expérience et à l'émergence d'un sens personnel, s'ajoute un acte d'adhésion; la personne ré-investit le sens dans son ressenti ou dans son action. La personne plonge dans l'expérience, l'accueille activement.

Réceptivité et sens personnel

La présentation de l'évolution de la dynamique d'accueil à l'expérience rend compte des deux dimensions caractérisant cette dynamique: la réceptivité et l'émergence d'un sens personnel. Sous un pôle passif, la personne accueillant l'expérience est réceptive à la multiplicité des éléments externes et internes de l'expérience. Sous un pôle actif, cette réceptivité suscite l'émergence d'un sens personnel soutenant l'engagement dans le "faire".

L'accueil à l'expérience fait appel à la "réceptivité" de la personne, un des traits d'une personnalité créative pour Beer et Erl (1973) qui la définissent comme "une forme active de la passivité" (p. 47). Cette

réceptivité permet de percevoir le réel dans toute sa complexité, au-delà des schèmes préétablis de compréhension; elle permet de voir neuf. C'est d'ailleurs dans ce but que les techniques de résolution de problèmes, exploitées dans les sessions de créativité, recourent à des méthodes analogiques (ressemblance, modélisation, etc.), antithétiques (opposition, différence, etc.), ou aléatoires (hasard, superposition combinatoire, etc.) (Fustier, 1976). Le recours à ces méthodes traduit le souci d'outrepasser les "catégories prédéterminées" qui, pour Rogers, restreignent l'accès à la réalité telle qu'elle est.

L'accueil à l'expérience, sous un pôle passif, est donc réceptivité à l'environnement, au-deçà et au-delà des schèmes préétablis de perception du réel, du familier. Cette réceptivité implique la "tolérance à l'ambiguïté" que plusieurs discours sur la créativité relèvent comme condition. Pour Beaudot (1976), "il n'est pas étonnant... que la tolérance à l'ambiguïté soit en corrélation avec la créativité: l'ambigu est ce à quoi on n'est pas habitué, l'imprévisible, le gênant. Etre créatif c'est être perméable à l'inaccoutumé" (p. 62). La tolérance à l'ambiguïté suppose toutefois une implication active de la personne. L'accueil, sous cette "forme active de la passivité" (Beer et Erl, cité plus haut), est présence. "Qualité mystérieuse et à peu près indéfinissable..." nous dit Ryngaert (1985), la présence est un terme clé en théâtre, associé à la qualité du jeu de l'acteur. Dans un atelier de jeu dramatique, Ryngaert comprend la présence comme réceptivité:

> "...s'il est difficile d'apprendre à avoir de la présence, je crois qu'il est possible d'apprendre à être présent, disponible, à la fois immergé dans la situation immédiate et cependant vacant, ouvert à tout ce qui peut la modifier" (pp. 29-30).

Sous un pôle actif, l'accueil à l'expérience débouche sur l'expression d'un sens personnel: "... l'expression devient une expérience ouverte à tout ce qui existe, devient une entreprise illimitée où chacun peut expliciter le sens qu'il donne à chaque chose, à chaque événement" (Pelletier, 1981, p. 109). Ainsi, la dynamique d'accueil à l'expérience soutient l'interaction entre la personne et son environnement qui caractérise l'engagement dans le "faire" de l'attitude créative en activités

dramatiques. Sous la dynamique d'accueil, cette interaction provoque l'émergence d'un sens personnel prenant diverses formes dans les modalités d'aisance: le sens personnel réfère à du connu et assume une fonction rassurante dans les modalités de "facilité" et d'"appréciation"; dans les modalités d'"implication" et d'"appropriation", il émerge d'un défi à relever, d'une réponse à un besoin, du dévoilement d'aspects intimes et témoigne d'une prise de risque. Le sens personnel devient alors facteur de motivation stimulant l'engagement dans le "faire".

Ce plein accueil à l'expérience dans l'émergence d'un sens personnel est, pour Pelletier, Stern et Paré, une dimension essentielle de l'expression créative.

> "Ce qu'il y a d'essentiel dans le phénomène de l'expression c'est qu'il s'agit de manifester ce qui est subjectif, ce qui est vécu de l'intérieur par celui qui est sujet de sa propre expérience et qui occupe par conséquent un point de vue unique au monde. Cela permet de définir l'expression comme la révélation de ce qui est à travers ce que je suis" (Pelletier, 1981, p. 108).

L'émergence d'un sens personnel accentuant la présence à l'expérience est une manifestation de ce "vécu de l'intérieur" que Pelletier pose comme "essentiel" et que Stern relie à l'"organisme".

L'expression, pour Stern (1973), est le "langage des sensations", quand "le circuit qui relie la main à la mémoire organique" est rétabli (p. 22), lorsque "l'acte créateur ne trace que les formes dictées par les mouvements de son organisme: comme si rien n'existait alors en dehors de ses propres vibrations" (idem, p. 202). Stern établit la primauté du sensoriel, de l'"organismique"; en l'absence d'interférence entre la personne et son expérience, la personne accueille alors directement et profondément les données expérientielles. Paré (1977) reprend cette dimension et l'associe à l'émergence d'un sens de plus en plus enraciné dans la personne; dans ce processus, une plongée dans le "self", "l'organisme se laisse imprégner des éléments provenant de l'environnement", les laisse "pénétrer jusqu'au coeur de lui-même" (pp. 244-245).

Pour Paré cependant, à cette "capacité qu'a l'organisme de retourner à son monde intérieur" se joint la "capacité qu'il a de réorganiser d'une façon nouvelle, personnelle et unique ce matériel..." (idem p. 241). Le "self" reçoit les données expérientielles et les "transforme", les "traite à sa façon pour produire quelque chose d'unique, qui corresponde à la fois à l'environnement et à lui-même" (idem, p. 245). Cette transformation renvoie à la fonction productive de l'expression créative en activités dramatiques, à la production de fiction.

L'activité dramatique est fiction dans "le sens de 'faire', de 'donner forme'" pour Barba (1982), où le joueur "se donne forme et donne forme à ce qu'il a à communiquer à travers la fiction..." (p. 54). Réceptif à la multiplicité du donné expérientiel qu'il intériorise en l'investissant d'un sens personnel, le joueur transforme ses images intérieures par la représentation d'un personnage et d'une fable, une action rendue présente. L'émergence d'un sens personnel supporte cette transformation, comme facteur de motivation et comme matériau, particulièrement dans la modalité d'"appropriation". Dans cette modalité, le ré-investissement du sens personnel, dans le ressenti alimentant l'action ou dans l'action elle-même, est cette transformation des données dont la personne s'imprégne en accueillant pleinement l'expérience.

4.2 La dynamique d'attention aux stimuli

La dynamique d'attention aux stimuli externes et internes renvoie à la capacité de percevoir ces stimuli, sans les déformer, avec de plus en plus d'intensité et de clarté. Elle implique une relation active de la personne avec son environnement et son monde intérieur de sensations et d'images. Cette capacité d'attention, de concentration, entraîne un élargissement du champ perceptuel au-delà du familier et, ainsi, elle active la transformation des stimuli qu'opère l'imagination dans un processus d'expression créative.

Dans l'"ouverture à l'expérience", pour Rogers (1968), les stimuli accèdent à la conscience sans déformation.

"Que l'origine du stimulus se trouve dans l'entourage, dans l'impact de la forme, de la couleur ou du son sur les nerfs sensitifs, ou qu'on la trouve dans les viscères, ou comme trace de souvenir dans le système nerveux central, ce stimulus est accessible à la conscience" (p. 250).

Nous retrouvons dans nos énoncés ces différents types de stimuli, externes (musique, objet, consigne...), ou internes (position dans l'espace, sensation kinesthésique ou "trace de souvenirs", soit l'image issue de la mémoire sensorielle et affective). Identifiés, nommés sous certaines modalités, ces stimuli ont accédé à la conscience. "Chez une personne ouverte à l'expérience", ajoute toutefois Rogers, "chaque stimulus est librement transmis par le système nerveux, sans aucune déformation" (idem, p. 250). Cet accès non déformé aux stimuli renvoie à la capacité d'attention, de concentration.

Avec Richards (1980), je distingue l'attention primaire de l'attention secondaire. L'attention primaire est une réaction directe et spontanée à un stimulus, un "état d'alerte se traduisant par une activation"; l'attention secondaire est sélective, plus active que réactive, et se caractérise essentiellement par la focalisation (p. 218). Piéron définit l'attention focale comme une "orientation élective comportant un accroissement d'efficience dans un certain mode d'activité avec inhibition des activités concurrentes" (cité par Piaget-Fraisse, 1966, tome VI, p. 103). La dynamique d'attention aux stimuli évolue donc à travers une mobilisation de plus en plus grande de la personne inhibant les distractions et augmentant son efficience, une relation de plus en plus active avec son environnement et avec son monde intérieur de sensations et d'images.

Pour Richards, la focalisation "s'accompagne toujours d'une augmentation de la vivacité, de la netteté de l'impression ou de la représentation. L'attribut de l'attention est la clarté qu'il ne faut pas confondre avec l'intensité qui est un attribut de la perception" (idem, p. 218). Schachtel (1959) maintient cette distinction, mais il associe étroitement ces deux attributs. Il définit "l'attention focale" comme la capacité "de centrer entièrement son attention sur un objet, de manière à le percevoir ou le comprendre sous plusieurs aspects, aussi clairement que possible"

(p. 251). Cette centration sur un objet intérieur ou extérieur renvoie à l'intensité de la perception lorsque la personne s'absorbe "entièrement" dans l'expérience, l'accueille pleinement; cette centration entraîne un élargissement du champ perceptuel et un accroissement de la clarté de la perception.

Évolution de la dynamique d'attention aux stimuli

Dans le **"désir de fuite"**, les stimuli externes ou internes sont repoussés et ceux qui accèdent à la conscience, sous une attention primaire, apparaissent déformés. Les stimuli sont pratiquement inatteignables dans l'**"indifférence"** par manque de sens ou défaut d'attention; des distractions internes - penser à autre chose - ou externes rendent la concentration impossible. La mobilisation du processus d'attention primaire s'accroît dans la **"dépréciation"**; des stimuli sont distingués. Perçus négativement, ils seront plus ou moins déformés, dépendamment de l'intensité du malaise ressenti, l'évaluation affective renvoyant plus ou moins à la réalité. Dans la **"difficulté"**, des stimuli sont également distingués. Perçus comme entrave à l'action, sans être cependant affectivement évalués, ils paraissent peu ou non déformés; ils sont toutefois maintenus à distance, la forme passive d'attention qui les reçoit restreignant leur impact sur l'action.

Dans certaines modalités de malaise, s'exerce donc une attention primaire passive et réactive. Elle évolue vers plus de clarté dans l'identification du stimulus désigné comme difficile plutôt que déprécié, vers une moindre déformation des stimuli, selon l'intensité du malaise. L'action de la personne s'en trouve donc plus ou moins entravée. Dans les modalités d'aisance, nous retrouvons l'exercice d'une attention primaire dans l'"appréciation" ou la "facilité". Le "j'aime - j'aime pas", ou "c'est facile - c'est difficile" renvoient à une même forme d'attention réactive. Dans l'aisance cependant, les stimuli internes ou externes sont accueillis et viennent alimenter l'action. Le va-et-vient sans entrave qui s'instaure lorsque la personne s'engage dans l'action, rend possible l'élargissement du champ perceptuel et l'exercice d'une attention active et sélective, caractérisée par l'intensité et la clarté de la perception.

Dans la "**facilité**", les stimuli sont perçus avec une moindre clarté et intensité, leur sens ou leur portée demeurant en partie inexplicables. L'action étant toutefois facilitée, l'accès aux stimuli s'élargit. La valorisation d'éléments de l'expérience, dans l'"**appréciation**", accroît l'intensité de la perception des stimuli et l'engagement affectif de la personne dans l'action, ce qui entraîne une diversification des stimuli. L'"**implication**" se caractérise par l'intensité de la perception. Sous le pôle passif, la personne est "présente à tout", absorbée, envahie par les multiples stimuli; sous le pôle actif, la concentration s'intensifie, l'attention se focalise, stimulant l'action. Dans l'"**appropriation**", à l'intensité de la perception s'ajoute la clarté de la représentation, se traduisant par une différentiation plus aiguë des stimuli. De plus, les stimuli internes et externes sont ré-investis et transformés par l'action qui, à la fois, s'alimente aux stimuli et alimente le processus d'attention focale.

Élargissement et transformation des stimuli

La dynamique d'attention aux stimuli permet d'accéder sans déformation aux stimuli externes et internes dont se nourrit le processus d'expression créative, transformant les stimuli en un produit nouveau, des actions dramatiques. Pour Schachtel (1959), la qualité d'attention chez la personne créative réside "dans l'ouverture", "dans la diversité des approches répétées", "dans ce jeu gratuit et ouvert de l'attention, de la pensée, du sentiment, de la perception" (p. 244). Schachtel nomme "perception allocentrique" ce type d'attention. Totalement absorbée, la personne peut saisir l'élément interne ou externe au-delà du familier. Cette perception allocentrique éveille l'imagination; l'élargissement du champ perceptuel active la transformation des stimuli.

Pour expliquer ce qui fait obstacle à cette ouverture, Schachtel évoque l'"autocentricité secondaire" qui permet de rendre compte des différences entre l'accès aux stimuli dans la "facilité" et leur transformation par ré-investissement dans l'"appropriation". L'"autocentricité primaire" du petit enfant "résulte de la situation narcissique dans laquelle aucun objet n'existe" (idem, p. 83): c'est un état de fusion avec l'objet. Ce qui, dans l'autocentricité primaire, était absence relative d'objectivation

et réaction négative à un stimulus nouveau susceptible de briser l'état de fusion, réapparaît à l'âge adulte, dans l'autocentricité secondaire, sous deux traits.

Le premier trait de l'autocentricité secondaire est relatif à une façon de voir les éléments internes ou externes de la réalité, selon qu'ils répondent à un besoin ou à une fonction. Nous retrouvons ce trait dans la modalité de "facilité": c'est facile car je peux user de l'élément (consigne, objet, image, sensation...) ou je m'en sers facilement; dans la modalité d'"implication", le sens personnel prend, entre autres, la forme d'une réponse à un besoin. Le deuxième trait est relatif à la peur ou à la fuite de tout ce qui pourrait briser l'état de fusion avec un modèle, qu'il soit routine personnelle ou modèle culturel. Sous ce trait, nous retrouvons les énoncés désignant comme facile ou valorisant un élément qui réfère à du connu, du familier; le stéréotype ou cliché dont use parfois la personne en activités dramatiques, même avec une grande implication, est un type de recours à un modèle culturel familier.

La perception autocentrique secondaire consiste donc à rechercher et à reconnaître dans ce qui nous entoure le familier ou ce qui peut y être assimilé. Elle rassure plus qu'elle n'enrichit celui qui perçoit. Ce n'est que dans la perception allocentrique que la personne, absorbée dans l'expérience, peut accéder à l'ensemble des stimuli, au-delà du familier, et ainsi à une possible nouveauté. Cette perception au-delà du familier éveille l'imaginaire comme l'explique Coron (1985):

> "L'enfant ou l'adulte qui est ouvert à son expérience immédiate ne fait pas que voir, entendre ou ressentir au moment où il est conscient de percevoir. Cette perception n'est jamais ressentie isolément, mais toujours en relation avec d'autres perceptions déjà vécues et mémorisées sous forme de schèmes sensori-moteurs ou d'images mentales" (p. 14).

Ces images sont éveillées au moment d'une perception consciente, d'un acte d'attention caractérisée par l'intensité de la perception et la clarté de la représentation, d'une perception allocentrique détachée du familier; les images ainsi éveillées sont "le fruit de l'imaginaire qui

provoque un flot d'images analogues à ce qui est perçu ici et maintenant" (idem, p. 14). La perception allocentrique active l'imaginaire à l'oeuvre dans le processus d'expression créative. Cet imaginaire se définit alors comme la "capacité de déformer les images fournies par la perception" (idem, p. 16) et renvoie à la capacité de les transformer en un produit nouveau.

L'attitude créative, sous la dynamique d'attention aux stimuli externes et internes, fait appel à la concentration comme à une condition nécessaire en activités dramatiques. L'intensité et la clarté de la perception des stimuli externes et internes sont facteurs d'élargissement du champ perceptuel et d'activation de l'imagination transformant ces stimuli. Pour le praticien du "drama" B. Way (1967), le développement des ressources humaines sollicitées dans une activité dramatique (sens, imagination, maîtrise corporelle, habiletés de communication, sensibilité à l'autre) repose essentiellement sur l'habileté de la personne à se concentrer, c'est-à-dire "to hold the fulness of attention on a single circumstance or set of circumstances" (p. 15). La qualité de la fiction élaborée dans l'action dramatique, dans ce jeu entre la personne et le personnage, la réalité et sa fabulation, dépend de la concentration, de l'absorption dans la fiction.

4.3 La dynamique de suspension du jugement

La dynamique de suspension du jugement renvoie au rapport de la personne à son vécu expérientiel. Le jugement agit comme un obstacle qui inhibe ou freine l'investissement de la personne dans l'expérience, filtre la présence à son ressenti et gêne l'émergence de sens personnels. La dynamique de suspension du jugement accroît la présence au vécu expérientiel et mène au "centre interne d'évaluation", la "première condition de la créativité" pour Rogers (1968).

> Ainsi, la personne "estime sa création valable, non d'après les appréciations et les critiques d'autrui, mais d'après son jugement personnel... La base de l'évaluation du produit créé se trouve en lui, en sa propre réaction organismique et son appréciation. Si la personne a le 'sentiment' d'être 'un moi en action', d'être une actualisation de ses potentialités, jusque-

> là inexistantes mais à présent émergentes, alors il y a satisfaction et création, et aucune évaluation externe ne peut changer ce fait fondamental" (p. 251).

Le centre interne de l'évaluation est le "locus of control", notion d'origine behavioriste qui renvoie à "la manière dont les personnes perçoivent que les événements sont contrôlés: par eux-mêmes ou par des personnes ou des forces indépendantes d'elles" (Oléron, 1981, p. 45). Dans les années 50, Rogers usait de cette notion dans ce sens, en rapport avec la dépendance aux jugements des autres dans l'appréciation de soi (Raskin, 1952, p. 144). Dans les années 60 cependant, il la spécifie en rapport avec la notion d'"organisme", soit "l'individu en tant que totalité psycho-physique, interagissant comme un tout avec l'environnement" (Rogers, 1968, p. 20). Ainsi, le centre organismique de Rogers renvoie, selon Wells (1976), au "self regarding attitudes", les perceptions et connaissances de la personne sur ses habiletés, ses actions et ses relations avec l'environnement (p. 22).

Le centre d'évaluation est externe lorsque la personne "applique l'échelle des valeurs d'autrui" (Rogers et Kinget, 1962, p. 126) pour s'apprécier ou apprécier son action. Les rétroactions ne rapportent pas de réactions en rapport avec un jugement externe, d'appréciation ou de critique, que d'ailleurs le déroulement des ateliers ne suscite pas. Toutefois, dans les modalités de malaise, des énoncés témoignent du recours à un jugement que la personne croit ou craint que les autres portent sur elle-même, d'un recours à l'échelle des valeurs d'autrui.

Le centre d'évaluation est interne quand "la source des critères appliqués par le sujet dans l'évaluation de son expérience (est)... inhérente à l'expérience même" (idem, p. 187). Des énoncés traduisant du malaise renvoient à des jugements internes, de caractère normatif cependant, référant à des critères non inhérents à l'expérience, c'est-à-dire à une norme agissant comme mesure de satisfaction ou comme obligation. Le caractère normatif du jugement sur soi ou sur son action tend à s'effacer au fur et à mesure que s'accroît la présence à l'expérience; il subsiste dans l'aisance, mais sous une dimension positive gratifiante qui facilite le laisser-aller au ressenti et à l'action.

Lorsque la personne applique des critères d'évaluation de soi et de son action inhérents à l'expérience, elle éprouve le "sentiment d'être un moi en action" (Rogers, 1968, p. 251). La notion de sentiment pour Rogers "englobe à la fois l'expérience affective et la signification cognitive de cette expérience telle qu'elle est éprouvée dans son contexte vécu, immédiat" (Rogers et Kinget, 1962, p. 166). La dynamique de suspension du jugement de l'attitude créative est donc fonction de l'accroissement de la présence au vécu expérientiel; cet accroissement de présence est provoqué et, à la fois, provoque un effacement du recours au jugement, à des critères non inhérents à l'expérience. Cette dynamique marque la présence au "centre interne d'évaluation", au vécu expérientiel dans sa mouvance et sa complexité, aux différentes facettes subjectives de l'expérience immédiate, qui se manifeste par l'émergence d'un sentiment de surprise.

Évolution de la dynamique de suspension du jugement

Dans le **"désir de fuite"**, l'association du jugement négatif sur soi à un fort malaise, à un rejet de l'expérience et à une inhibition de l'action, témoigne de son caractère menaçant, surtout lorsqu'il touche la personne dans sa globalité, comme dans la sensation de ridicule. La personne, alors soumise au jugement qu'elle craint chez l'autre ou qu'elle porte sur elle-même, se coupe de son vécu expérientiel et éprouve le "sentiment d'être hors de soi". Dans l'**"indifférence"**, la soumission au jugement se maintient sous un sentiment d'obligation, une norme que la personne s'oblige à rencontrer. "De devoir faire des sons me bloque et m'empêche de me laisser aller complètement". Au désir se substitue un "devoir", une contrainte qui "bloque" l'investissement subjectif de la personne et l'empêche de se "laisser aller" à l'expérientiel. Son centre d'évaluation est normatif plutôt qu'organismique.

Dans la **"dépréciation"**, le jugement normatif subsiste, sans être envahissant; un désir est perçu quoiqu'il soit entravé par une obligation. De l'insatisfaction, une dépréciation de soi ou de son action, surgissent de l'écart entre ce que la personne fait et ce qu'elle pense qu'elle devrait faire. La personne est présente à son vécu expérientiel, à ce qu'elle fait, mais le jugement normatif, ce qu'elle pense devoir faire, en

entrave l'accès. La distance se maintient dans la "difficulté", où la personne porte un jugement sur un élément extérieur (thème, consigne...) ou sur un élément intérieur (manque de ressources), qui renvoient à un obstacle limitant l'action, à une difficulté. Le jugement interfère dans la présence au vécu dans la mesure où la personne objective un élément expérientiel, le met à distance.

Dans les modalités de malaise, le jugement suscite plus ou moins de fermeture face à la globalité du moi, d'absence ou de difficulté d'accès à l'expérientiel. Le jugement fige la personne dans une image, négative et source de malaise, plutôt que de l'inscrire dans le continuum changeant du vécu expérientiel. Le jugement s'interpose entre la personne et l'expérience, bloquant ou restreignant l'accès à son ressenti et à ses ressources. Un énoncé rend compte du passage du jugement au vécu expérientiel.

> "Je manquais d'imagination et d'initiative. J'avais beaucoup de difficultés à inventer des mouvements et j'avais peur que l'autre ou les autres de mon équipe ne trouvent pas mes mouvements originaux. Mais lorsque les autres étaient leaders, je ne les trouvais pas ridicules du tout, mais je sentais que le leader se sentait désemparé lui aussi comme moi étant leader".

Au départ, la personne se juge manquer d'originalité et d'initiative, craignant de plus le jugement des autres et le ridicule. Cependant, lorsqu'elle porte attention à l'expérience, à l'autre dans cet énoncé, elle rencontre une qualité expérientielle plutôt qu'une norme, un sentiment de désemparement plutôt que le jugement de ridicule.

Sous les modalités d'aisance, le caractère normatif du jugement s'efface au profit du centre organismique. Dans la "facilité" et l'"appréciation", le jugement reste présent comme référence; la contrainte étant toutefois levée, l'obstacle étant contrôlé, la référence à un jugement vient restreindre l'accès au vécu expérientiel, sans le bloquer. Dans la "facilité", un jugement normatif subsiste sous un sentiment de contrôle, un jugement sur soi cependant positif. Dans la mesure où le contrôle implique l'effacement ou la transformation de la difficulté, le jugement

positif sur soi stimule l'engagement dans le jeu, ce qui accroît la présence au vécu expérientiel. Dans la modalité d'"**appréciation**", le normatif tend à disparaître au profit de l'organismique sous l'impact de la valorisation qu'entraîne l'appréciation de soi, de son action et de ses moyens. Du normatif persiste, qui filtre la présence au centre organismique, mais la qualité reconnue pouvant s'affirmer, la personne accède davantage à son vécu expérientiel.

Dans la modalité d'"**implication**", le jugement est suspendu, libérant une énergie qui mène la personne à son centre organismique, à travers un sentiment de libération, un laisser-aller au ressenti, une sensation d'énergie. La personne ne se réfère plus à un jugement. Dans le plaisir, elle se laisse porter par une énergie qui efface ou transforme les résistances. Elle "s'extériorise", se laissant aller au flux de l'action et aux sensations que celle-ci provoque. Dans l'"**appropriation**", le centre d'évaluation est organismique; l'expérience est reçue telle qu'elle se présente, complexe et fluctuante. Dans cette adhésion à l'expérience, dans la concentration sur les stimuli internes et externes, il y a pleine présence au vécu expérientiel. Au jugement, suspendu, se substitue un sentiment de surprise: "... très concentrée, ... j'y allais vraiment selon ce que je ressentais, je n'avais aucune idée du produit final, je me suis surprise".

La surprise efficiente

Le sentiment de surprise est un indice significatif d'accroissement de la présence au centre organismique. Ce sentiment se profile sous les termes "drôle", "amusant", dont usent certains dans la modalité d'"appréciation". La suspension du jugement, dans la modalité d'"implication", laisse place à l'inattendu, l'inhabituel. Dans la modalité d'"appropriation", cet inhabituel est reconnu, pris en charge par la personne: "j'ai fait preuve de plus d'imagination que je pensais, je n'ai pas eu peur de faire des gestes un peu plus saugrenus - ce qui est surprenant pour moi". La surprise s'applique ici au constat de la sécurité éprouvée, tout autant qu'à l'imagination déployée, qui dépassent les limites connues, la norme habituelle servant à l'évaluation. C'est toutefois lorsque la surprise surgit en rapport avec l'émergence d'un sens personnel qu'elle traduit véritablement

la présence au centre organismique. Nous parlerons alors, avec Bruner (1973), de "surprise efficiente", le "critère" qu'il choisit "pour définir un acte créatif" (p. 217).

Bruner retient deux conditions d'émergence de la surprise efficiente: l'inattendu et l'intérêt. "La surprise exige l'inattendu, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas un élément du modèle par lequel nous prévoyons l'environnement" (idem, p. 218). C'est ce critère que nous retrouvons dans l'étonnement de la personne face à une action "saugrenue", une action qui ne s'inscrit pas dans le cadre de ses références habituelles. La surprise exige de plus l'intérêt, "c'est-à-dire qu'elle soit en relation avec un aspect de la vie d'une personne" (idem, p. 218). Pour être efficiente, la surprise doit s'ancrer dans un sens personnel émergeant d'une présence au ressenti et à l'action. La surprise, ajoute Bruner, "est le privilège des esprits dont l'attente et les intérêts sont structurés", afin qu'il soit possible de "discerner ce qui est une improbabilité sans importance de ce qui est une surprise efficiente" (idem, p. 218). C'est donc lorsque la surprise émerge alors qu'il y a présence à soi, ouverture à l'expérience, implication dans l'action, qu'elle est efficiente et témoigne alors d'une présence au centre organismique.

Le jugement comme obstacle

Cette présence au centre organismique est fonction de la suspension du jugement. Plusieurs discours sur la créativité présentent le jugement comme obstacle à la créativité. Ces théoriciens et praticiens de la créativité considèrent le jugement ou ses effets sur la créativité sous différents angles et ils lui attribuent une plus ou moins grande importance, mais s'accordent à lui conférer un impact négatif.

Paré (1977) est de ceux qui attribuent une importance particulière au jugement: "le jugement est l'instrument le plus efficace pour tuer l'expression. C'est en définitive le seul qui joue, tous les autres filtres n'étant que des sous-produits" (p. 248). Le jugement, pour Paré, est l'intervention de l'extérieur dans le processus d'expression qui sanctionne la conformité, qui critique (idem). Dans une perspective analogue, Barrel

(1979) évoque l'impact négatif du "regard extérieur" qui "enferme" les traces du processus "dans une signification unique", s'en empare "pour les récupérer, les exploiter, les réifier. Et ce faisant, il incite le propriétaire à revendiquer ses oeuvres au lieu de revendiquer son expression" (p. 176). Paré et Barret considèrent donc le jugement d'une manière analogue à celle de Rogers: le jugement réfère à une source externe, non inhérente à l'expérience, qui empêche ou filtre l'émergence du "sentiment d'être un moi en action", la présence à son vécu expérientiel. Dans cette perspective, le jugement est facteur d'interférence freinant l'investissement subjectif de la personne dans l'expérience.

Des discours à tendance cognitiviste, comme celui d'Osborn (1962), envisagent le jugement sous un angle spécifique, en tant que "composante" du "mécanisme de la pensée". Le jugement, qui "analyse, compare et choisit", est susceptible de nuire à la production d'idées parce qu'il diffère de l'imagination qui "examine, prévoit et fait naître des idées" (p. 36). "Ces deux composantes de l'esprit ne se mélangent pas", ce qu'Osborn explique "par l'opposition qui existe entre l'esprit critique et l'esprit créatif. S'ils ne sont pas bien coordonnés", ajoute-t-il, "chacun d'eux empêche le fonctionnement de l'autre" (idem, p. 37). Aussi, pour Osborn, un des "deux principes fondamentaux" pour "augmenter la production d'idées fécondes" dans les séances de "brain storming" est de "réserver son jugement" (idem, p. 110). Dans cette perspective, le jugement fait obstacle à la créativité en entraînant des inhibitions qui paralysent ou limitent la production d'idées, restreignent l'accès ou l'exploitation de ses ressources.

Le jugement fait aussi obstacle à la créativité, pour Osborn, parce que "l'atmosphère habituelle de l'esprit critique est largement négative", alors que la "pensée créative nécessite une attitude mentale positive" (idem, p. 37). Dans cette perspective, la satisfaction suscitée par un sentiment de contrôle et la valorisation de soi greffée à l'accroissement de la sécurité, stimulent l'investissement de la personne dans l'expérience. Toutefois, s'il importe que le joueur véhicule une image positive de lui-même pour s'engager dans l'expérience, le jugement positif sur soi n'est qu'un moyen d'accès au centre organismique et non une fin. Pour Pelletier (1981),

"Le bienfait le plus important de l'expression n'est pas tant dans l'estime accrue de sa propre valeur, du fait d'un résultat encourageant, mais plutôt dans la distance qu'elle donne par rapport à la préoccupation de valoir" (p. 139).

La recherche d'une gratification de l'image de soi se distingue donc de l'absorption dans l'expérience qu'entraîne la suspension de toute forme de jugement, négatif ou positif.

Des théoriciens et praticiens de la créativité (Beer et Erl, 1973; Fustier, 1976; Osborn, 1962) évoquent comme obstacles à la créativité le poids ou la crainte des autorités, les modes intellectuelles, les pressions conformistes, l'emprise des modèles. Dans cette perspective, les obstacles renvoient au caractère normatif que le jugement peut prendre.

La norme prend la forme d'un critère d'évaluation de son action, mesurant l'écart entre ce que la personne pense devoir faire et ce qu'elle fait et déterminant sa satisfaction. Elle peut aussi prendre la forme d'une obligation lorsque, par exemple, la personne érige la consigne en règle plutôt que de la considérer comme un donné expérientiel ou comme un support à l'engagement dans le "faire" et à la production d'actions. Cette norme peut surgir de la crainte de l'autorité que représente le formateur, des pressions que ce dernier exerce, de l'habitude acquise à l'école de considérer la consigne comme une règle à suivre. La norme peut également émerger d'une mode intellectuelle, celle par exemple confondant l'authenticité de l'expression avec la compromission, ou l'invention avec la fantaisie, voire le fantastique. Les actions produites par les autres peuvent aussi servir de norme ou de critère d'évaluation pour des personnes tendant au conformisme.

Sous ce caractère normatif, l'emprise des modèles est aussi évoquée comme obstacle à la créativité. Le modèle extérieur qu'on reproduit mène au déjà vu plutôt qu'à l'invention. Ce modèle peut être aussi du déjà fait: pour Paré (1977), l'auto-copie, la "tendance à se répéter, à refaire les choses qui nous ont été faciles ou gratifiantes" (p. 253), est un obstacle à l'expression créative.

En activités dramatiques, ces modèles sont d'abord ce que Ryngaert (1985) nomme "le savoir-faire limité" lorsque, par exemple, un joueur "replace obstinément son numéro de manipulation d'une porte imaginaire...". Cette technique partielle "devient un obstacle au jeu puisqu'elle réduit à des phénomènes purement extérieurs tout ce qui relève de la concentration et de l'invention" (p. 27). La personne reproduit du déjà fait, extérieur à la situation de jeu ici et maintenant, au lieu d'inventer une action dramatique enracinée dans l'expérience. Ces modèles sont aussi les stéréotypes culturels ou personnels, personnages ou fables, la voix chevrotante et le dos voûté du vieillard, la voix tonnante et les poings crispés de la contrariété. Une expression créative s'alimentant à la mémoire sensorielle et affective, au ressenti interne, trouvera l'intonation, le mouvement du vieillard ou de la contrariété dans un "comme si" renvoyant à la personne et à sa perception de la réalité.

La dynamique de supension du jugement mène au centre d'évaluation interne. Ce n'est toutefois pas seulement l'absence de référence au jugement de l'autre au profit d'un jugement personnel qui y mène car ce jugement, sous un caractère normatif, a aussi un impact négatif sur la créativité. La dynamique qui conduit au centre organismique est une dynamique substituant au jugement un laisser-aller au continuum changeant du vécu expérientiel, une présence aux différentes facettes subjectives de l'expérience immédiate. Sous cette dynamique, l'expression créative "devient oubli, risque et abandon: pour un instant l'absence d'une fonction critique, un rapport actif sans intermédiaire entre la sensation et le geste... une sorte d'accord parfait entre celui qui s'exprime et le contenu qu'il exprime" (Pelletier, 1981, p. 112).

4.4 La dynamique de renforcement de la présence du "je"

La dynamique de renforcement de la présence du "je" dans l'expérience et dans l'action est, d'une part, la résultante des trois dynamiques d'accueil à l'expérience, d'attention aux stimuli et de suspension du jugement; en effet, chacune rend compte, à son aboutissement, d'une présence accrue d'un "je" actif et impliqué dans l'expérience. Cette dynamique est, d'autre part, au fondement des trois autres; parce

qu'elle relève de la sécurité éprouvée et de la spontanéité, cette dynamique soutient l'engagement et la prise de risque du participant dans son "faire" et conditionne ainsi son ouverture à l'expérience et son investissement subjectif.

Pour Rogers (1968), "l'ouverture à l'expérience" s'oppose à "l'attitude de défense psychologique, où pour protéger l'organisation du "soi" on empêche certaines expériences de venir à la conscience, si ce n'est de façon déformée" (p. 250). La dynamique de renforcement de la présence du "je" est fonction de la levée de cette attitude de défense et, en corollaire, elle est aussi fonction de l'émergence d'un sentiment de sécurité. L'accueil à l'expérience est impossible lorsqu'une quelconque menace subsiste. Il en est de même pour l'attention aux stimuli; un stimulus qui éveille de l'anxiété provoquera une fuite, alors qu'il stimulera l'attention s'il suscite de la curiosité. La présence au centre organismique qu'entraîne la suspension du jugement implique la confiance en soi, facteur d'investissement subjectif et d'exploitation des ressources.

La dynamique de renforcement de la présence du "je" s'articule étroitement à la composante productive de l'attitude créative: la personne s'affirme à travers son "faire", ses actions dramatiques. Ainsi, la levée des défenses s'inscrit dans l'ici et maintenant de l'expérience dramatique, en rapport avec les obstacles internes et externes créant la résistance que la personne rencontre dans son "faire". Cette confrontation active une charge affective, moteur de l'engagement et de la prise de risque, que le sentiment de sécurité vient soutenir.

Cet engagement relève de la spontanéité. Le "je" se révèle en se confrontant aux obstacles internes et externes plutôt que de s'y soumettre ou d'y référer pour guider son action; il transforme ces obstacles pour qu'ils servent le "faire" producteur de fiction. Cet engagement implique aussi une absorption dans le jeu; la personne compose avec les obstacles en les engageant dans le jeu, en s'en détachant pour s'absorber dans la fiction, dans la production d'actions dramatiques. Sous cette dynamique, la personne s'affirme de plus en plus à travers la fonction productive de l'expression créative, où s'exercent pleinement ses ressources.

Évolution de la dynamique de renforcement de la présence du "je"

Dans le **"désir de fuite"**, le rejet de l'expérience, la déformation des stimuli et la soumission au jugement extérieur s'accompagnent d'un "je ne sais pas quoi ou comment faire". Se sentant "hors de soi", la personne ne trouve pas à exercer ses ressources, à s'actualiser comme "je". Dans l'**"indifférence"**, ne pouvant donner sens à l'expérience et y porter attention, la personne substitue l'obligation à la spontanéité, la contrainte au désir. "Ma crainte résidait dans le fait que je devais avoir une idée originale". Cette norme à atteindre est une "crainte" qui empêche la personne d'investir l'expérience et d'exercer ses ressources, sinon de façon "mécanique", a-signifiante.

Dans la **"dépréciation"**, l'élément affectivement perçu comme négatif agit comme contrainte; elle ne se substitue pas au désir, mais bloque la personne dans son investissement. Il en surgit de l'insatisfaction et de la dépréciation de soi qui figent la personne dans un schème de perception de soi entravant l'exploitation de ses ressources. Si l'entrave subsiste dans la **"difficulté"**, c'est comme limite qui restreint l'implication dans l'action plutôt que contrainte. La personne est touchée dans sa capacité de contrôler la situation, de composer avec l'obstacle; l'élément désigné n'étant pas affectivement investi d'une valeur négative, son aspect menaçant s'efface.

Dans le passage à l'aisance, la menace est effacée. Le sentiment de sécurité qui émergeait dans les dernières modalités du malaise s'affirme. La présence du "je" se renforce au fur et à mesure que la personne accède à son vécu expérientiel et aux stimuli de l'expérience, accédant ainsi aux matériaux internes et externes dont se nourrit son action et à ses ressources.

Dans la **"facilité"**, l'élément désigné comme facile réfère à du connu, du familier; il a fonction rassurante. L'obstacle créant de la résistance s'esquive ou la personne le contourne, le transforme. Elle contrôle la situation, quoique ce recours à des normes de contrôle, limite

son investissement. La valorisation d'un élément dans l'"**appréciation**", par l'engagement affectif qu'elle implique, libère une énergie entraînant une présence plus spontanée du "je" dans l'action. La satisfaction alors éprouvée suscite une appréciation de soi, d'intensité variable toutefois et masquée parfois sous un "nous" ou un "on" collectif; cette appréciation de soi marque l'accroissement de la présence à soi et de l'affirmation positive dans l'action.

L'"**implication**", en ce qu'elle témoigne d'une absorption dans l'expérience et dans la fiction, traduit une pleine présence du "je" dans l'action. Sa spontanéité s'exerçant librement, la personne prend le risque de se laisser aller au ressenti et à l'action ou de se laisser emporter "au bout" de ses potentialités. Elle exploite ses ressources, particulièrement sous le pôle actif de l'implication, lorsque la personne mobilise son attention. Dans l'"**appropriation**", la présence active de la personne s'accroît par la transformation, le ré-investissement du sens personnel et des stimuli dans le ressenti ou dans l'action. La personne s'affirme dans une action où elle exploite ses ressources avec fluidité, variété, voire originalité. "À chaque consigne je sentais que quelque chose changeait en moi... J'arrivais à faire un bruit différent selon que... En dedans je me sentais sûre de moi". Le constat d'une confiance en soi vient clore la description d'un vécu marqué par une acceptation du changement ressenti, par la variété des actions produites avec spontanéité.

Sécurité et spontanéité

La dynamique de renforcement de la présence du "je" est fonction de la levée des défenses du moi, les défenses spécifiques activées dans l'ici et maintenant de l'expérience dramatique; en corollaire, cette dynamique implique l'émergence d'un sentiment de sécurité qui soutient l'engagement et la prise de risque de la personne. Cet engagement relève de la spontanéité, où le "je" se révèle en se confrontant aux obstacles internes et externes créant la résistance rencontrée dans le "faire"; il renvoie également à l'absorption dans le jeu et dans la fiction, où le "je" engage ce qui lui résiste pour s'en détacher et le transformer.

Si la levée de "l'attitude de défense psychologique" caractérise l'ouverture à l'expérience pour Rogers (1968, p. 250), c'est "la question essentielle" pour Pelletier (1981): "... la question essentielle est de comprendre la résistance de l'individu à se laisser aller et à risquer un rapport direct avec ses impulsions et avec ses ressources affectives" (p. 115). L'expression créative implique l'émergence d'un sentiment de sécurité, évoluant vers une confiance en l'environnement physique et humain et une confiance en soi au fondement du laisser-aller et de la prise de risque.

L'émergence de ce sentiment de sécurité renforce la présence du "je" dans l'expérience et dans l'action. Dans les modalités d'aisance, l'accroissement de l'accueil à l'expérience d'où émergent des sens personnels, de l'attention aux stimuli dans un acte d'attention focale, de la présence au ressenti lorsque s'efface le jugement, marque l'accroissement du "je" dans l'action. Ce renforcement de présence, manifestant la sécurité et la confiance en soi, renvoie à l'appréciation de soi. Lorsque la personne s'apprécie, elle peut s'accepter telle qu'elle est, sans recourir à des schèmes rigides de perception de soi dans lesquels elle se fige. Elle peut faire confiance à sa réaction organismique pour mener son action. Elle éprouve une satisfaction, un sentiment d'accord entre elle-même et l'expérience. Cette confiance est garante de la qualité de l'investissement subjectif comme de l'action produite, lorsque les ressources sont exploitées, actualisées.

Garantes de l'investissement subjectif, la confiance et la sécurité ne sont pas de l'ordre d'une certitude tranquille qui cantonne dans l'habituel, guidé par la fonctionnalité: "ça marche". Le renforcement de la présence du "je" confiant est engagement dans l'expérience. Pour Ryngaert (1985), l'accent sur "l'engagement des participants" dans une pratique de "jeu dramatique" est un accent "sur la charge émotionnelle indispensable pour que l'imagination sorte des sentiers battus, se heurte franchement aux clichés, et aborde les problèmes de front" (p. 17). Loin d'être une confortable neutralité, cet engagement qui permet l'innovation et la confrontation est prise de risque, l'une des caractéristiques de l'attitude ludique (Mauriras, 1984). Il y a risque à accueillir l'expérience dans son ambiguïté au-delà des catégories prédéterminées, à s'absorber totalement

dans l'action par un acte d'attention focale, à s'abandonner au vécu expérientiel sans référence à un jugement. "Il y a toujours risque à s'exprimer" selon Pelletier (1981), "car l'expression est toujours expression de quelque chose qu'on ne connaît pas" (p. 108).

Le renforcement de la présence du "je" est engagement permettant de "risquer un rapport direct avec ses impulsions" (Pelletier, cité plus haut). Cet engagement relève de la spontanéité, une condition évoquée dans les discours sur la créativité (Maslow, 1972; Paré, 1972). Barba (1982) donne à la spontanéité un sens en rapport avec le travail de l'acteur qui rejoint les deux dynamiques de l'investissement subjectif.

> "Le problème de la spontanéité touche à la liberté et à la sécurité: être libre de choisir face à diverses alternatives sans être contraint à un choix imposé de l'extérieur, être sûr de pouvoir réaliser ce qu'on a choisi sans se heurter à des blocages matériels ou psychiques, sans se trouver empêché par un manque de connaissances techniques ou par la peur, par exemple, de ce qu'en diront les autres" (p. 52).

La spontanéité renvoie donc à la dynamique de suspension du jugement dans l'absence d'obligation imposée, de blocages contraignants, de peur du jugement de l'autre; mais, ainsi définie, elle "n'est pas un but en soi" pour Barba. Elle n'a de sens que par rapport à un "faire", une mise en action dramatique, et à la résistance que rencontre la personne dans ce "faire".

> "Cette résistance permet l'exercice de la liberté... Ainsi l'acteur travaille comme s'il poussait un mur, afin de l'abattre et d'éliminer les barrières et les conditionnements qui le séparent des autres et de l'image qu'il voudrait avoir de lui-même. Et c'est la manière avec laquelle il pousse le mur qui 'révèle' l'acteur... Mais s'il abat le mur, il se trouve seulement dans le vide, il ne trouve plus de résistance et devient muet" (idem, pp. 52-53).

La spontanéité renvoie donc également à la dynamique de renforcement de la présence du "je"; le joueur se "révèle" à travers la résistance qu'il rencontre et cette confrontation accroît la présence du "je" dans le jeu.

Barba associe la résistance aux "barrières" et "conditionnements" séparant le joueur "des autres et de l'image qu'il voudrait avoir de lui-même" (cité plus haut); dans le discours théâtral de Barba, la résistance réfère aux forces psychologiques propres à l'action même du "faire" fictionnel plutôt qu'aux défenses du moi du discours psychologique général de Rogers. Sous ce sens articulé au "faire" de l'activité dramatique, la levée des défenses du moi, posée préalablement comme indispensable à la présence du "je" dans l'action, se comprend d'une façon particulière.

En activités dramatiques, la personne se représente et représente sa perception de la réalité sous la médiation du personnage et de la fable. Dans cette représentation, une action rendue présente dans l'ici et maintenant, les contraintes, les obstacles, les difficultés créant la résistance rencontrée dans le "faire" dramatique sont transformés, réappropriés par la personne. Cette confrontation active une "charge émotionnelle", moteur de l'engagement et de la prise de risque; sous la dynamique de renforcement de la présence du "je", la personne intègre ces obstacles internes et externes créant la résistance, les transforme pour qu'ils servent l'action "comme si". La levée des défenses du moi se comprend donc en rapport avec la spécificité même de l'activité dramatique, une action "comme si" inscrite dans le jeu entre la personne et le personnage, entre sa perception du réel et la fable, une opération de mise à distance du réellement réel au profit du réel représenté.

Pour Château (1955), le jeu de "faire semblant" est essentiellement une conduite de "représentation", caractérisée par une distance par rapport au réel, suscitant une absorption de la personne dans le jeu. La personne "prend du recul, elle s'écarte de l'objet au lieu d'être attirée par lui" (p. 237): l'enfant qui fait semblant de dormir fait tout, sauf précisément dormir. Ce détachement du contexte réel rapproche le jeu du rêve pour Château (1967, p. 27), ce que traduit un énoncé des rétroactions: "il me semble que je suis dans un rêve; je quitte vraiment le contexte de la classe". Cependant, ce détachement de l'ambiance réelle s'opère par une focalisation sur le personnage ou la fable. Se distançant du réel, la personne donne toute son attention à l'action "comme si", elle y est

absorbée, elle est dedans (idem, p. 18). Ainsi, l'absorption de la personne dans le jeu accroît la présence du "je".

Sous la dynamique de renforcement de la présence du "je", l'engagement de la personne se manifeste à travers sa spontanéité; liée à la sécurité et à la liberté, pour Barba, cette spontanéité s'exerçe en autant que le joueur se heurte au "mur" des obstacles-résistances, puisque "c'est la manière avec laquelle il pousse le mur qui (le) révèle" (cité plus haut). La personne s'engage aussi par son absorption dans le jeu et la fiction. Ces deux formes d'engagement sont en étroite interaction: la personne transforme les obstacles-résistances en les engageant dans le jeu, en s'en détachant pour s'absorber dans la fiction. La dynamique de renforcement de la présence du "je" est fonction de la levée des défenses, comprise comme opération activant une force motrice où se révèle le "je"; c'est ainsi que la confiance, émergeant de la confrontation aux résistances alors transformées, est garante de l'investissement subjectif et de la qualité de l'action dramatique produite.

La dynamique de renforcement de la présence du "je" dans l'expérience et dans l'action est à la fois la résultante et le fondement des trois autres dynamiques de l'attitude créative: l'accueil à expérience, l'attention aux stimuli et la suspension du jugement. L'accroissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif renforce la présence du "je" qui s'affirme de plus en plus dans l'action et exerce ses ressources de manière de plus en plus fructueuse. Le renforcement de la présence du "je" se spécifie donc en rapport avec la composante productive de l'attitude créative. Les sens personnels émergeant de l'accueil à l'expérience, les stimuli internes et externes que l'attention met au jour, le vécu expérientiel que la suspension du jugement rend présent, deviennent les matériaux investis dans l'action dramatique, le "comme si" où la personne se représente et représente sa perception de la réalité.

4.5 Le caractère paradoxal des dynamiques

La description des dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques met les caractéristiques issues de la description

des modalités en relation avec des éléments théoriques empruntés à divers discours. En situant l'attitude créative dans un champ théorique plus formel, cette description a mis au jour la tension au fondement de l'interaction des dynamiques, en dépit de la présentation discursive forcément linéaire. Les trois modes de présentation de l'attitude se donnent en effet à comprendre en un continuum qui peut laisser entendre, malgré la mise en garde formulée au départ, que l'attitude créative relève d'un processus linéaire et séquentiel. L'analyse formelle des dynamiques laisse toutefois entrevoir le caractère paradoxal qui les inscrit dans un processus interactif d'intégration des contraires.

Les dynamiques de l'attitude créative interagissent dans des rapports qui portent un caractère paradoxal. Il y a paradoxe dans l'ouverture à l'expérience sous ses deux dynamiques d'accueil à l'expérience et d'attention aux stimuli. L'accueil à l'expérience suscite l'élargissement de la conscience des éléments externes et internes de l'expérience, l'accès à la multiplicité des stimuli; la dynamique d'attention aux stimuli, par contre, mène à une attention focale sélectionnant des stimuli, à une concentration impliquant un rétrécissement du champ perceptuel. Il y a paradoxe aussi dans l'investissement subjectif sous ses dynamiques de suspension du jugement et de renforcement de la présence du "je". La suspension du jugement suscite un laisser-aller au ressenti et à l'action, une disponibilité passive au continuum changeant du vécu expérientiel; la dynamique de renforcement de la présence du "je" entraîne par ailleurs l'affirmation d'un "je" actif et engagé, se révélant dans sa confrontation aux obstacles-résistances. "Dès que l'on se met à examiner les conditions de la créativité", écrit Bruner (1973), "on rencontre paradoxes et antinomies" (p. 224).

Bruner présente des conditions de la créativité, rejoignant d'ailleurs les dynamiques de l'attitude créative, en couples antinomiques qui marquent clairement leur caractère paradoxal. Il désigne comme premier couple de conditions le "détachement" et l'"adhésion": la créativité implique "un détachement des formes existantes,...de l'évidence..., mais il s'agit d'un détachement en vue d'une adhésion plus grande". Il y a de la "passion" dans l'acte créatif, "je veux dire désir et possibilité de laisser

s'exprimer ses impulsions...", mais aussi du "décorum,... un amour de la forme,... un respect des matériaux". "La liberté de se laisser dominer par l'objet" renvoie au fait qu'en créant, la personne doit "être dominée par l'objet de sa création" et "être libérée de ces défenses qui nous font cacher à nous-mêmes" (idem, pp. 224-226).

Maslow (1972), relevant également le caractère paradoxal de la créativité, le pose comme fondamental. Constatant que les "dichotomies se résolvaient en unités" chez les personnes créatives, "... le devoir se transformant en plaisir, ... la distinction entre travail et jeu s'évanouissant", il renonce à une compréhension linéaire et en vient à envisager différemment les nombreuses oppositions et polarités observées chez ces personnes. Il note que "les deux tendances ne se mêlaient pas de façon incompatible, mais formaient une unité dynamique, une synthèse..." et que le "grand artiste" ou le "grand théoricien", toutes les personnes créatives, sont "capables de synthèse, de faire l'unité de ce qui est séparé et même opposé" (pp. 158-159). Ainsi, la capacité de résoudre les dichotomies "en une unité supérieure plus intégrée" (idem, p. 164), devient pour Maslow un trait de personnalité créative.

Le caractère paradoxal des dynamiques de l'attitude créative apparaît donc inhérent au phénomène créatif. L'attitude créative s'établit ainsi dans une tension, un équilibre à refaire constamment, voire à interrompre délibérément. Cette tension de la découverte, contraire à l'exécution d'un connu à l'avance, provoque des interruptions d'équilibre au bénéfice, précisément, de nouvelles possibilités d'expériences. La créativité s'inscrit sur la corde raide de la résolution de tendances contraires et se nourrit de l'énergie mise en branle par l'expérience des contraires.

Cette tension inhérente à l'attitude créative, que dévoile son caractère paradoxal, renvoie à la dynamique fondamentale du jeu tel que le comprend Winnicott (1971). "Espace potentiel", ni en "dedans", ni en "dehors", le jeu pour Winnicott est une aire intermédiaire d'expériences entre le subjectif, soit la réalité psychique intérieure, et l'objectivement perçu, le "non moi" extérieur. Dans cet "espace potentiel", s'installe une tension interactive qui est l'espace même de l'expression créative où

s'inscrivent les dynamiques de l'attitude créative. De plus, cette interaction entre le monde extérieur et le monde intérieur est, pour Courtney (1980), d'essence dramatique.

> "Our inner world works with the environment by creating a dramatic relation with it. Mind generates energy by creating a dramatic tension between inner and outer worlds, and in various states: living, remembering, dreaming, fantazing and imagining" (pp. 20-21).

Le ludique et le fictif de l'activité dramatique portent donc déjà, fondamentalement, cette tension que le caractère paradoxal de l'attitude créative dévoile. Ainsi, l'attitude créative en activités dramatiques renvoie à un processus itératif et interactif d'intégration de contraires plutôt qu'à un processus linéaire, séquentiel et progressif. C'est une démarche de transformation, avec ses ruptures d'équilibre susceptibles d'instaurer de nouveaux champs d'expérience.

CONCLUSION

LA PORTÉE THÉORIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE

La question de l'attitude créative en activités dramatiques surgit de mes préoccupations de praticienne. Cherchant à soutenir et à stimuler l'expression créative des participants, il m'importe de comprendre l'attitude qui les incite à des manières d'être et d'agir favorables ou défavorables à l'exercice de leurs ressources créatives. Sur un plan didactique, par ailleurs, il m'importe d'élaborer un savoir explicite sur l'attitude créative pour aider les étudiants en formation à objectiver leur propre attitude et ainsi développer le savoir implicite susceptible de guider leur intervention pédagogique.

Cette recherche, inscrite dans mon questionnement de praticienne, se développe toutefois autour d'une visée théorique de compréhension de l'attitude créative en activités dramatiques, d'un objectif de description des modalités et des dynamiques de l'attitude créative. Cette apparente contradiction de ma démarche, traitant un problème de pratique en élaborant une théorie, renvoie à la dynamique interactive entre la théorie et la pratique qui caractérise cette démarche de recherche et sa portée, son impact sur des savoirs et savoir-faire.

La portée théorique de la recherche s'établit en rapport avec l'enracinement de la théorie dans des données issues d'une pratique et sa portée pratique s'établit en rapport avec l'impact de la théorie sur l'intervention pédagogique. Cette confrontation entre la théorie et la pratique instaure cependant des paradoxes au niveau même de la démarche de recherche, à l'image du caractère paradoxal de l'objet d'étude.

La portée théorique de la recherche

La recherche a une portée essentiellement théorique par sa visée de mise au jour d'une théorie, une suite organisée d'énoncés donnant à comprendre un phénomène. Cette théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques est toutefois spécifiée par une pratique, car elle se développe en rapport avec l'activité dramatique et le contexte particulier où j'ai recueilli les données. De même, les théories existantes qui ont structuré l'analyse se sont nuancées, élargies ou précisées, somme toute transformées, sous l'effort déployé pour les situer et les comprendre en

rapport avec l'activité dramatique et et ce que les participants ont révélé de leur expérience subjective. La portée théorique de la recherche réside donc dans la spécification, par la discipline et par le contexte, de ma compréhension de l'attitude créative en activités dramatiques.

Bailin (1984) attire notre attention sur cette nécessaire spécification lorsque, examinant les rapports entre créativité et création, elle pose la fonction productive et l'expérience de faire au coeur de la créativité: "... the claim that one can be creative without ever creating anything appears highly suspect, if not contradictory" (p. 12). Cette conviction amène Bailin à interroger la tendance "to view creativity in terms of personality and cognitive traits considered apart achievement" (idem, p. 13). Son analyse critique questionne les discours sur la créativité qui tendent vers des généralisations et appelle une compréhension appuyée sur la discipline et sur le contexte. "Whether people actually create, and what they create, is affected by their abilities,... personality, style and values, as well as by the state of their discipline and the context on which they work" (idem, p. 19-20). Ainsi, elle conteste les discours personnalistes qui ont nourri la description des dynamiques et des modalités de l'attitude créative de cette recherche. "What such personality studies falsely assume is that all creative tasks are of a similar nature and that there is one creative personality type" (idem, p. 18).

La description des modalités et des dynamiques de l'attitude créative s'alimente en effet aux discours personnalistes et s'y apparente. Le cadre conceptuel de la recherche s'appuie, entre autres, sur les "conditions de la créativité" de Rogers (1968), particulièrement la présence au "centre interne d'évaluation" et l'"ouverture à l'expérience". De même, des caractéristiques des dynamiques et des modalités de l'attitude s'apparentent aux traits d'une personnalité créative selon Maslow (1972): la capacité de "percevoir plus librement sans a priori de la pensée" le monde réel, l'absence de peur de l'inconnu et le détachement du familier, l'expression spontanée "sans répression et sans peur du ridicule", "l'approbation et l'acceptation de soi" (pp. 156-160) rejoignent les dynamiques de l'attitude créative. La description de l'attitude créative se différencie toutefois de ces discours par son articulation aux

caractéristiques de ludique et de fictif de l'activité dramatique, inscrite dans un processus d'expression créative, et par son enracinement dans un contexte.

Ainsi l'attitude, comprise dans son sens large comme état d'esprit incitant à une manière d'être et d'agir, a été définie, en rapport avec les caractéristiques de fictif et de ludique de l'activité dramatique, comme engagement dans un "faire" d'exploration dynamique d'interactions entre la personne et son environnement, à travers la fiction. L'état d'esprit est donc sous le signe de l'engagement et les manières d'être et d'agir qu'il incite relèvent d'un "faire" interactif. Dans un processus d'expression créative, cette dynamique interactive est portée par une intention de faire, posée alors au fondement de l'attitude créative. Cette compréhension de l'attitude créative est donc spécifiée par la discipline, l'activité dramatique, et par le contexte même du "faire", celui défini par les participants, les ateliers qui leur ont été proposés et par les données recueillies.

La spécification par la discipline appelle une compréhension des dynamiques comme réseau de forces supportant l'intention de faire au fondement de l'attitude, et non comme traits de personnalité s'appliquant à l'ensemble de la vie, ou comme conditions à satisfaire pour qu'émerge cette attitude. La description des dynamiques est spécifiée par les caractéristiques de l'activité dramatique. Les dynamiques renvoient aux forces internes qui modèlent l'énergie du joueur mobilisant ses ressources sensorielles, affectives et cognitives dans son "faire", sa fiction; elles réfèrent à l'élan qui porte l'engagement du joueur sous le signe de la gratuité et de la prise de risque, les caractéristiques du ludique; elles relèvent du mouvement intérieur qui structure le processus de transformation des éléments issus de la personne et de sa perception du réel en actions dramatiques, un produit.

La spécification par le contexte mène à saisir les modalités comme diverses manières de faire, de jouer, de s'engager dans l'expérience et non comme étapes d'un processus séquentiel conduisant la personne d'un "désir de fuite" à l'"appropriation". Les modalités de l'attitude créative s'articulent étroitement aux éléments du contexte: la personne elle-même,

l'environnement de l'ici et maintenant du jeu et les conditions particulières de réalisation du "faire". Ainsi, la description des modalités s'appuie sur les rétroactions écrites, sur ce que les participants ont pu et voulu révéler de leur expérience. Elle retrace dans les données des formes de convergence des dynamiques parmi des possibles qu'un autre contexte susciterait, car l'attitude créative émerge de l'interaction des dynamiques qui sous-tendent un "faire" ponctuel, et du caractère mouvant, fluctuant et éminemment contextuel de l'expérience.

L'impact de cette spécification par la discipline et le contexte s'étend aux théories qui ont servi à structurer l'analyse, à confirmer et à expliciter l'attitude créative en activités dramatiques. Cette spécification m'a amenée à choisir parmi les discours sur le dramatique, le fictif, le ludique et le créatif, les concepts susceptibles de prendre sens les uns par rapport aux autres, de s'intégrer dans la compréhension globale qu'entraîne cette spécification. Les éléments théoriques empruntés ont été ainsi interprétés, compris d'une manière qui les nuance, les élargit, les précise; ils se sont transformés en passant au crible de la spécification par la discipline et le contexte. Par exemple, ce que les discours sur la créativité présentent comme conditions a été compris comme dynamiques; l'analyse a débusqué, derrière les conditions, le réseau de forces qui les active, les facteurs qui contribuent à les constituer comme conditions opérantes.

La portée théorique de cette recherche sur l'attitude créative en activités dramatiques réside donc dans la spécification de cette théorie par la discipline et par le contexte, l'analyse s'enracinant dans des données tirées d'une pratique créative en activités dramatiques. Ainsi, la portée théorique de la recherche prend sens en rapport avec une pratique; une même dynamique interactive caractérise la portée pratique de la recherche, l'établissant en rapport avec l'impact de la théorie sur la pratique.

La portée pratique de la recherche

La compréhension de l'activité dramatique et de l'attitude créative développée dans la recherche a un impact sur les différentes dimensions de la pratique dramatique. Le problème de recherche surgis-

sant d'un besoin de comprendre l'attitude des participants afin de soutenir leur engagement créatif, c'est toutefois au niveau de l'intervention pédagogique que s'établit la portée pratique de la recherche. L'impact de la description des modalités et des dynamiques de l'attitude créative sur la pratique pédagogique est cependant spécifique à une intervention centrée sur les participants, sur ce qui se passe dans l'ici et maintenant de l'atelier. Dans cette perspective, le savoir théorique sur l'attitude créative vient informer les perceptions du formateur, les clarifier et les nuancer. De plus, ce savoir fournit des pistes d'intervention pour accroître l'engagement des joueurs dans un "faire" producteur de fiction.

La centration sur les participants dans l'ici et maintenant de l'atelier qui spécifie l'intervention, dérive des caractéristiques de fictif et de ludique de l'activité dramatique inscrite dans un processus d'expression créative. Ces caractéristiques désignent, comme principe actif de l'expérience dramatique, la dynamique interactive entre la personne et son produit qu'instaure le "vouloir faire" au fondement de l'attitude du joueur.

Dans un atelier d'activités dramatiques, cette dynamique est collective, en quelque sorte la somme des interactions que chacun développe dans son "faire", mais une somme plus grande que le total de ses parties dans la mesure où cette dynamique est un réseau complexe d'où peut émerger une infinité d'interactions. Le moteur de l'expérience dramatique vécue en atelier est cette dynamique interactive et non l'intervention; ainsi, le formateur assume un rôle de "donneur de jeu" (Ryngaert, 1985), soutenant et stimulant l'engagement du joueur dans son "faire", plutôt qu'un rôle d'animateur, de "donneur d'âme". Le formateur assume ce rôle d'abord en portant attention à cette dynamique collective, pour en cerner le potentiel ludique supportant la production de fiction.

Le réseau complexe des dynamiques individuelles, que génère le "faire" de chacun interagissant avec les autres, forme l'espace expérientiel de l'atelier. Cet espace est rempli de ce que chacun apporte à l'atelier: sa personne comme médium du fictif, les motivations qui soutiennent son engagement ludique, les rapports avec son environnement qui manifestent son expressivité. Il est également rempli de ce que chacun crée dans l'ici

et maintenant par ses actions et ses interactions: les "mises en forme" à travers la fiction (Barba, 1982), l'expérimentation du réel dans l'"espace potentiel" du jeu (Winnicott, 1975), la réalisation d'un "produit relationnel" (Rogers, 1968). Cet espace expérientiel est espace de jeu pour le participant, à la fois contexte et référence qui alimentent et influencent son jeu. C'est dans cet espace experientiel que le joueur s'engage, avec gratuité et prise de risque sous une attitude ludique.

Donneur de jeu, le formateur évalue constamment le potentiel ludique de l'espace expérientiel pour l'aménager en espace de jeu. Il importe donc qu'il perçoive le plus justement possible ce qui s'y passe, les enjeux que dessine la dynamique collective. La pertinence de ses interventions dépend de la justesse de sa perception de l'espace expérientiel, de ce que les participants apportent et créent dans l'atelier. Les apports expressifs et créatifs des participants relèvent du "vouloir faire" au fondement de leur attitude. Une compréhension plus nuancée de l'attitude créative vient donc nourrir et structurer la perception du formateur et est susceptible de générer des interventions plus adéquates.

Ainsi, par exemple, un participant en "difficulté", doutant de lui-même, percevant la consigne comme limite, peut accéder à l'aisance par un regard d'encouragement ou par un rappel que la consigne est un support à transformer. Toutefois, si le participant éprouve le "désir de fuir", se sent ridicule, menacé, incapable, l'encouragement risque d'être peu efficace; il pourrait même accentuer la menace, parce que le regard serait perçu comme un jugement, ou parce que l'intervention susciterait le sentiment d'être incompris, renforçant ainsi l'impuissance. Cet exemple illustre la pertinence d'un savoir permettant au formateur d'appréhender plus justement l'attitude des participants et d'ajuster en conséquence son intervention de donneur de jeu stimulant l'engagement ludique du joueur dans un "faire" producteur de fiction.

La fiction étant ce qui donne un sens dramatique aux espaces expérientiel et ludique de l'atelier, les interventions du formateur visent à faciliter l'émergence, l'enrichissement ou le renouvellement de la fiction produite dans le "faire". Dans ce but, le formateur aménage l'espace

expérientiel en espace ludique en proposant des activités, ce que Mauriras (1984) nomme des "pièges à ludique" (p. 28). Ces activités sont balisées par des consignes de mise en place, d'action et de mise en jeu. Les consignes de mise en place structurent l'activité au niveau de l'espace, du temps, de l'organisation du groupe. Les consignes d'action encadrent la production de fiction sous des propositions plus ou moins ouvertes venant supporter un agir inhibé, offrir des pistes à explorer ou provoquer l'invention. Les consignes de mise en jeu évoquent des facteurs qui, selon la perception du formateur, peuvent stimuler l'engagement dans le "faire" et la qualité de l'invention dans la production de fiction.

Le savoir sur les modalités et les dynamiques de l'attitude créative a un impact sur les choix de consignes. Si le formateur perçoit un malaise relevant du "désir de fuite" inhibant l'action, il proposera une activité individuelle de courte durée, des consignes fermées que le joueur pourra facilement mettre en action et ainsi libérer une énergie susceptible de restreindre le sentiment d'impuissance. Percevant de la "difficulté", le formateur proposera une consigne ouverte, que chacun reprendra à son compte selon ce qu'il pourra investir dans son "faire". Il recourera à une consigne contrainte s'il perçoit de la "facilité" ,afin de susciter une rupture avec le familier, de stimuler l'invention.

Le savoir sur l'attitude créative guide le choix des consignes de mise en place et d'action, mais aussi l'élaboration des consignes de mise en jeu. Il vient alimenter et différencier les propositions verbales du formateur stimulant l'engagement et l'invention. Le climat de l'atelier est parfois passif, tranquille et parfois actif, excité. Si le formateur souhaite modifier le climat pour élargir le champ d'expérimentation créative des participants, les caractéristiques des quatre dynamiques, sous leur double versant passif et actif, ouvrent des pistes de consignes de mise en jeu. Par exemple, pour susciter plus de présence au vécu expérientiel, le formateur incitera les participants à suspendre leur jugement, versant passif de cette dynamique, ou stimulera le laisser-aller qui libère une énergie active. Pour renforcer la présence du "je", il évoquera la gratuité plutôt passive de la spontanéité ou il soutiendra la prise de risque du versant actif de cette dynamique. De même, il fera appel à la réceptivité

plutôt passive de l'accueil à l'expérience ou cherchera à activer l'émergence d'un sens personnel. La dynamique d'attention aux stimuli est présence passive à tout ce qui se passe, et les consignes pourront la renforcer, mais aussi attention active sélectionnant des stimuli pour les transformer par l'imaginaire.

Le savoir sur l'attitude créative, sur les facteurs d'entrave ou d'aide, sert aussi à nuancer les consignes de mise en jeu. Considérons par exemple quelques facteurs caractérisant la dynamique de suspension du jugement. L'analyse a montré que le jugement prend parfois la forme d'une obligation que la personne se fixe, érigeant une consigne en règle à suivre; percevant un sentiment d'obligation, le formateur pourra rappeler que la consigne est support, accueillir une transformation de la consigne lui apparaissant riche de potentiel ludique, ou inviter à adapter la consigne. Le jugement prend aussi la forme de critère de satisfaction non inhérent à l'expérience limitant l'accès au vécu expérientiel; le formateur évitera de porter un jugement critique en cours de jeu, incitant plutôt à l'analyse lors de la rétroaction, et il usera du jugement positif avec discernement car, si le renforcement positif peut aider la personne à reconnaître et à s'approprier une qualité, il peut aussi détourner son attention du jeu et restreindre son invention en sanctionnant une manière d'agir.

Le savoir sur les modalités et les dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques, par la variété de facteurs qu'il véhicule, vient enrichir l'intervention. Il alimente les consignes de mise en jeu stimulant l'engagement ludique du joueur. Il guide l'élaboration et le choix des consignes et des activités suscitant l'émergence, le développement ou le renouvellement de la fiction produite dans le "faire". Il informe et structure la perception de ce qui se passe dans l'espace expérientiel, de ce que chacun apporte et crée dans son "faire" d'expression créative. Ce savoir, certes théorique, a donc un impact sur la pratique.

La dynamique interactive entre la théorie et la pratique qui venait caractériser la portée théorique des résultats de la recherche, vient aussi en caractériser la portée pratique. La portée théorique de la recherche prend sens en rapport avec une pratique dramatique, dans la

spécification de la théorie par la discipline et le contexte où sont recueillies les données. La portée pratique de la recherche réside dans l'impact de la théorie sur l'intervention qu'elle informe, soutient et renouvelle. La tension entre la pratique et la théorie qui caractérise la portée des résultats de cette recherche, renvoie au caractère paradoxal de la démarche de recherche.

Les paradoxes de la recherche

Le mouvement même de cette recherche sur l'attitude créative en activités dramatiques, sa démarche et son compte rendu, sont porteurs de paradoxes et d'ambiguïtés. Il y a paradoxe à vouloir saisir les modalités et les dynamiques de l'attitude créative en une activité spécifique, dans un contexte particulier, et d'aboutir à des concepts applicables somme toute à une approche créative de la vie. Il y a ambiguité à engager une recherche sur un problème de praticienne, à travers une méthodologie s'attachant à des données concrètes, et de tendre vers une théorie générale formelle. La méthodologie et le questionnement de recherche, dans la tension qu'ils installent entre la théorie et la pratique, donnent à la démarche un caractère paradoxal que porte également l'objet d'étude, l'attitude créative en activités dramatiques.

La méthodologie retenue appelle ce caractère paradoxal de la démarche de recherche. Par son objectif de compréhension d'un phénomène plutôt que de vérification d'hypothèses, la méthodologie se caractérise par ce cheminement du concret, d'abord vers une théorie empirique et, ensuite, vers une théorie de plus en plus formelle. D'une part, l'enracinement dans des données assure la pertinence des concepts théoriques voulant saisir la réalité d'un objet d'étude tel qu'il se révèle. D'autre part, la formalisation de la théorie en détermine le potentiel explicatif, en élargit l'applicabilité dans des contextes autres que celui dont elle est originaire. Paradoxalement, l'empirique soutient le formel dans la démarche même de l'analyse comparant les incidents, les propriétés, les catégories, les hypothèses, soit des concepts de plus en plus abstraits; par ailleurs, cette formalisation est nécessaire au transfert vers d'autres champs empiriques d'application.

Un caractère paradoxal est aussi véhiculé dans le questionnement de recherche, l'installant dans une tension dynamique entre mes questions de praticienne et la théorie qui les éclaire. Il réside dans la fonction même des concepts abstraits pour rendre compte de la réalité; il surgit de l'interaction entre le théorique et l'empirique présidant à la constitution des concepts. On peut en effet considérer le concept abstrait comme le sommet d'une pyramide dont la base est la réalité empirique. Ainsi, par exemple, le concept de jugement réfère aux concepts de critère d'évaluation, de norme, d'obligation, etc., qui eux-mêmes s'appuient sur l'empirique des différents critères, normes et obligations que la personne peut véhiculer dans l'expérience réelle. Le concept ne prend sens qu'en fonction du réel qu'il comprend; de plus, la largeur du champ de réalité qu'il éclaire dépend de son niveau d'abstraction. Paradoxalement, plus le concept est abstrait, plus il couvre le réel.

Le concept théorique est donc étroitement relié à l'empirique de la pratique, et son explicitation cherche à reconstituer un état d'équilibre entre la théorie et la pratique. Cet état d'équilibre est une tension continuelle entre ces deux pôles et non un état stationnaire moyen, fixe et permanent. La démarche interactive de recherche, constituant dynamiquement le concept, est à l'affût de tout ce qui peut interrompre les équilibres achevés au bénéfice de nouvelles possibilités de compréhension. Le paradoxe du questionnement de recherche se retrouve donc aussi au niveau de la constitution du concept, visant l'équilibre en tendant dynamiquement à la rupture d'équilibre.

La recherche porte, dans sa démarche et son compte rendu, un caractère paradoxal dérivant de la méthodologie, du questionnement interactif constituant les concepts, donc du mouvement de la recherche, de son processus. Toutefois, l'objet même de la recherche, l'attitude créative en activités dramatiques, véhicule une dimension paradoxale. En conclusion au chapitre IV décrivant les dynamiques, j'ai relevé les paradoxes de l'ouverture à l'expérience, accueil à la multiplicité des éléments expérientiels et attention sélectionnant des stimuli, et de l'investissement subjectif, laisser-aller au ressenti et à l'action lorsque le jugement est suspendu et affirmation d'un "je" actif. Bruner et Maslow soulignent aussi

ce caractère paradoxal inhérent au phénomène créatif, qui mène à saisir l'attitude créative comme une tension, un équilibre à refaire constamment.

Dans l'expérience dramatique, l'attitude créative du participant est force motrice, "vouloir faire" modelant son intention, et structure dynamique portant son engagement dans un "faire" producteur de fiction. L'attitude créative installe donc une tension dans le rapport entre la personne et son environnement et, sous la fonction productive, entre la personne et son produit. Cette tension essentielle et continue appelle moins l'équilibre des rapports personne/environnement/produit que la rupture d'équilibre pour qu'émergent de nouvelles possibilités d'expérience.

Est-ce la tension dynamique où s'inscrit l'attitude créative qui détermine la dynamique de constitution des concepts décrivant l'attitude? En d'autres termes, est-ce le mouvement de la recherche ou son objet d'étude qui provoquent le caractère paradoxal du processus? Dans la mesure où une démarche de recherche s'articule étroitement à l'objet qu'elle tente de décrire et d'expliciter, on ne saurait trancher. L'une déteint sur l'autre, indissociables, nécessairement. Le paradoxe reste entier et sans doute gagne-t-il à le rester, considérant alors que la tension qu'il suscite est l'énergie alimentant le processus de recherche.

Aussi, ce rapport de recherche n'a pas voulu neutraliser cette tension; il l'a cultivée, au contraire, en inscrivant la démarche et les résultats dans un mouvement d'amplification théorique. Si ce rapport de recherche manque ainsi à l'orthodoxie de ce type de discours, il restitue cependant la dynamique profonde du processus de recherche. De plus, par ce mouvement en spirale, il appelle de nouveaux développements, de nouvelles recherches, de nouveaux regards sur le phénomène; ce mouvement marque le caractère essentiellement inachevé de la recherche, toujours en quête d'éléments susceptibles de rompre des équilibres au profit d'une compréhension renouvelée.

ANNEXE

DESCRIPTION D'UNE PRATIQUE DE RECHERCHE QUALITATIVE

Dans le chapitre I de ce rapport, je présente ma démarche de recherche, les outils conceptuels, expérientiels et méthodologiques utilisés pour la mener et les étapes que j'ai parcourues. Je n'en révèle alors cependant que ce qui permet de situer les résultats, d'en saisir la portée et les limites. Dans cette annexe, je me propose de décrire ma démarche de recherche, en exposant les éléments théoriques qui la fondent et en rendant compte de son cheminement concret. Mes motifs sont de différents ordres.

Huberman (1981) déplore que les "chercheurs dans le domaine qualitatif" ne laissent "pas de trace méthodologique", de précision sur l'échantillonnage, les modes de cueillette de données, les procédures d'analyse et de réduction des données (1981, p. 238). Aussi, il propose aux chercheurs d'user de "réflexibilité", en précisant l'orientation épistémologique de leur travail et son influence sur la récolte et l'analyse des données, comme moyen d'accroître la fiabilité de leur recherche (idem, p. 240).

Le développement de méthodologies de recherche propres aux sciences de l'éducation invite aussi à laisser des "traces méthodologiques". Il n'existe pas de tradition méthodologique en recherche qualitative appliquée à l'éducation et sur laquelle les chercheurs peuvent prendre appui. Van der Maren (1987) le signale: les références des chercheurs en sciences de l'éducation sont "importées d'ailleurs, c'est-à-dire de champs disciplinaires ou de pratiques visant un autre objet que l'éducation", soit les sciences sociales ou la psychologie (p. 291). Cette conjoncture prescrit une attention particulière aux démarches de recherche en éducation, aux procédures d'ajustement des règles et principes "importés", aux nouvelles stratégies mises en place. Elle devrait inciter les chercheurs qualitatifs en éducation à signaler davantage les particularités de leurs démarches, de telle sorte que des éléments méthodologiques propres à la recherche en éducation puissent être progressivement dégagés.

Ce qui motive principalement cette description de ma démarche est toutefois d'ordre subjectif. Les questions méthodologiques m'intéressent. En tant que chercheure et superviseure de mémoires et de thèses, je

suis confrontée aux problèmes de "traduction" de méthodologies de recherche "importées", pour qu'elles servent pertinemment à mes travaux et à ceux que je dirige. Je suis amenée à adopter des stratégies dont l'efficacité et le bien-fondé ne me semblent pas toujours évidents en l'absence de références. En restituant les grandes phases de ma démarche, je me donne l'opportunité de clarifier des attitudes, des procédures, des opérations et, en les objectivant, d'en ré-apprécier la pertinence. J'en offre également l'illustration dans une perspective didactique.

La description de ma démarche se révèle en quelque sorte un témoignage sur une pratique de recherche. Cette illustration, offerte comme miroir d'une pratique et non comme modèle, est susceptible d'aider l'étudiant en formation de chercheur à objectiver sa pratique, à clarifier et à évaluer sa propre démarche. En présentant les règles et principes méthodologiques qui m'ont guidée et comment je les ai appliqués, je concrétise ces règles et principes pour l'étudiant cherchant à saisir leur portée concrète. La description des procédures utilisées aux diverses étapes de ma démarche est susceptible d'aider l'étudiant à situer ses propres procédures comme des possibles parmi d'autres alternatives, à nommer et à cerner ses problèmes, voire peut-être à les prévenir. L'illustration procure une distance qui donne du jeu et élargit les possibilités de choix.

I. Options méthodologiques

Mes options méthodologiques dérivent des objectifs poursuivis par cette recherche. Elles reposent toutefois sur des facteurs subjectifs d'affinité épistémologique, de familiarité concrète avec la méthode et de préoccupation méthodique. Ces facteurs influencent d'ailleurs la définition des objectifs dans une démarche de recherche comprise comme un projet global où s'engage le chercheur. J'ai ainsi opté pour une démarche de recherche qualitative; plus spécifiquement, en rapport avec les diverses approches de recherche qualitative, ma démarche s'inscrit dans une perspective phénoménologique, relève de la méthodologie ancrée de Glaser et Strauss (1967) et emprunte à Huberman (1981, 1983) des principes et des procédures.

Une recherche qualitative

L'appellation qualitative s'oppose couramment à l'appellation quantitative pour désigner des approches méthodologiques aux caractéristiques fondamentalement différentes. Sous ces termes, la distinction entre qualité et quantité oppose la recherche d'une signification ou qualité à la mesure d'un nombre. Dans les écrits méthodologiques, nous trouvons aussi les appellations "recherche subjective" et "recherche objective", "démarche naturaliste" et "démarche rationaliste", "recherche ethnographique" et "recherche expérimentale" (Huberman, 1981; Morin, 1985). Ces appellations mettent l'accent sur des caractéristiques différentes, référant toutefois à la même opposition issue d'une épistémologie essentiellement différente.

Fondée sur une philosophie positiviste, la recherche quantitative est centrée sur l'objet à connaître. Relevant du courant philosophique phénoménologique, la recherche qualitative est centrée sur la perception qu'a le chercheur de cet objet. Pour les phénoménologues, le réel est connu à travers la conscience qu'en a le sujet, conscience qui est d'abord perception pour Merleau-Ponty (1945); ainsi, nous ne connaissons de la réalité des phénomènes que ce que nous en percevons. Cette trop brève et sommaire présentation de l'épistémologie phénoménologique laisse toutefois entrevoir les multiples répercussions qu'elle entraîne sur la recherche. Huberman (1981) et Morin (1985) dressent une liste de caractéristiques des approches méthodologiques qui dérivent de cette épistémologie.

Ils signalent le but de découverte des approches qualitatives, découverte de phénomènes significatifs ou de relations entre ces phénomènes, plutôt que de vérification d'hypothèses; la recherche qualitative a une fonction exploratoire ou confirmative pour Huberman (1981, p. 236). Ils relèvent l'orientation complexe et intégrée de la démarche qualitative, sa portée globale incluant toute variable significative, qui la différencient de l'orientation simplifiée et prédéterminée de la démarche quantitative. Ils marquent également ce qui distingue ces deux optiques de recherche au niveau de sa réalisation concrète: un cadre

naturel d'expérimentation, un plan expérimental flexible se prêtant à la révision, etc.

Les caractéristiques relatives au processus de recherche m'apparaissent particulièrement déterminantes. Plutôt qu'être linéaire et séquentiel, suivant un plan prédéterminé, le processus de la recherche qualitative se développe en spirale. La démarche est donc itérative, installant un aller et retour entre le chercheur et son objet d'étude. Huberman (1981) compare la démarche à une enquête policière, le chercheur pistant des indices jusqu'à ce qu'ils convergent et s'intègrent en une compréhension cohérente et plausible (pp. 240-241). La démarche de recherche est également interactive: le chercheur questionne les données et les données le questionnent. Un dialogue s'installe entre le chercheur, son questionnement, son savoir, son expérience subjective et les données, les participants à la recherche, le contexte.

J'ai opté pour une recherche qualitative, car ses caractéristiques générales s'accordent avec mon questionnement visant à saisir l'attitude du participant en activités dramatiques dans sa complexité, sans hypothèse prédéterminée, telle qu'elle se donne à percevoir à travers les rétroactions. Parmi les diverses approches qualitatives, qu'Huberman classe sur un continuum allant des approches les plus "subjectivistes" aux approches les plus "objectivistes" (idem, p. 234), j'ai opéré les choix venant spécifier ma démarche en fonction de mes préoccupations de chercheure. De la méthode phénoménologique, la plus "subjectiviste", je retiens une attitude de recherche, allant chercher dans les approches plus "objectivistes" de Glaser et Strauss et d'Huberman, des principes et procédures qui répondent à mes besoins méthodiques.

Une attitude phénoménologique

La méthode phénoménologique m'a permis de préciser des caractéristiques de l'attitude du chercheur, fondamentale dans une méthodologie épistémologiquement axée sur la perception qu'a le chercheur du phénomène. La méthode phénoménologique est la plus "subjectiviste" pour Huberman, car elle vise à "obtenir une vision ou révélation

phénoménologique" (idem, p. 235); elle fait appel à la subjectivité du chercheur tant au niveau de la démarche qu'il opère, des habiletés qu'il engage, que de la validité des résultats.

Cette subjectivité imprègne la démarche phénoménologique que Laferrière (1985) définit en trois phases. La première est une phase de description soigneuse du donné, où "l'expérience naïve est réfléchie fidèlement et avec sensibilité" (p. 118). Dans une deuxième phase, les thèmes et les significations sont dégagés par analyse des données recueillies; les unités de sens émergent de l'immersion dans les données, par lectures extensives et relectures (Tesch, 1987, pp. 2-3). La troisième phase tend vers une compréhension des relations essentielles entre les thèmes, à travers l'explication et l'intégration des significations (Laferrière, 1985, p. 118); le chercheur rassemble les énoncés lui paraissant conceptuellement similaires, les classe et met au jour les "métathèmes", avant de faire la "description fondamentale" du phénomène, à la fois synthèse et réduction des données, où sont exposées les relations entre les thèmes et les métathèmes (Tesch, 1987, pp. 3-4).

Le chercheur mène cette démarche, selon Tesch, en engageant interactivement son matériel et en apportant à la tâche certaines capacités: l'habileté à faire sens ("sense-making ability or holistic perception"), l'habileté à faire de l'ordre ("order-making ability or capacity for intellectual organizing") et l'habileté à reconnaître ("recognition-producing ability or intuition") (idem, pp. 6-7). Cette démarche conduit le chercheur à s'immerger dans les données, à s'ouvrir à la multiplicité de leurs significations, à refléter les significations émergentes. Ces actions du chercheur sont plus des manières d'être et de faire que des procédures et, en ce sens, elles rendent compte d'une attitude.

Ainsi, l'apport majeur de la méthode phénoménologique dans ma démarche de recherche a été de définir une attitude: une présence active au phénomène étudié, une attention soutenue aux données, une mise à distance des présupposés théoriques. Cette attitude est porteuse de paradoxes. "The researcher has to be informed and naive, experienced and fresh, engaged and distanced, focussed and open, pushy and patient, all at the

same time" (Tesch, 1987, p. 9). S'il faut suspendre les présupposés, il faut également réactiver les savoirs qui portent et informent le questionnement; s'il faut se concentrer sur les données, il faut aussi s'y immerger, s'en imprégner; et si la présence est disponibilité réceptive, elle est également action de conceptualisation, de mise en ordre et de mise en relation.

Par cette démarche et sous cette attitude, les résultats surgissent à travers ce que Tesch nomme "experience of emergence" (p. 8), soulignant ainsi le caractère subjectif de la méthode phénoménologique. Cette expérience d'émergence est conditionnée par l'interaction avec le matériel et par le recours aux trois habiletés que le chercheur engage dans sa tâche. Ainsi, la fiabilité de la recherche menée selon cette méthode repose essentiellement sur la capacité du chercheur à satisfaire ces conditions, qui le renvoient à sa propre subjectivité comme critère de validation. Pour Tesch, dans cette expérience d'émergence, le chercheur sait qu'il sait, faisant confiance à son intuition et à son pouvoir de reconnaissance, assuré de la fiabilité de ses découvertes par "a deep feeling of satisfaction" (idem, p. 8).

La méthode phénoménologique a apporté à ma démarche de recherche des éléments de définition de l'attitude du chercheur, s'accordant avec mon intention de trouver réponse à mon questionnement sur l'attitude créative en activités dramatiques par immersion dans les données, par une présence active et attentive au phénomène. Toutefois, mes préoccupations méthodiques m'ont incitée à m'en distancier au niveau de la réalisation concrète, à puiser dans d'autres approches qualitatives des moyens susceptibles d'appuyer systématiquement ma démarche. Ma démarche s'inscrit dans une perspective phénoménologique et relève de la méthodologie ancrée de Glaser et Strauss.

Une méthodologie ancrée

Glaser et Strauss nomment leur approche "grounded theory", ce que Laperrière (1985) traduit par "méthodologie ancrée" et Huberman (1981) par "théorisation enracinée"; ils la définissent comme "the

discovery of theory from data" (1967, p. 1). C'est précisément le but de ma recherche que la mise au jour d'une théorie rendant compte de l'attitude créative en activités dramatiques, telle qu'elle se révèle à l'analyse des données. Par ailleurs, cette approche qualitative de recherche est explicitement formulée par Glaser et Strauss et d'une manière systématique répondant à mes préoccupations méthodiques concrètes.

La méthodologie ancrée relève d'une optique qualitative de recherche par son but de découverte plutôt que de vérification, par son orientation et sa portée globales, par les caractères itératif et interactif de sa démarche. Elle s'apparente à la méthode phénoménologique par l'attitude qu'elle commande chez le chercheur, de même que par son critère de validation. L'établissement de la crédibilité des résultats s'opère du point de vue du chercheur, s'appuie sur sa conviction et sa confiance en ses résultats (Glaser et Strauss, 1967, p. 224). Ainsi, la méthodologie ancrée est sujette à la critique adressée aux méthodologies qualitatives concernant leur caractère subjectif.

Laperrière (1985) répond à cette critique dans sa présentation de la méthodologie ancrée. Pour elle, l'immersion conduit le chercheur à une ouverture maximale, sans le restreindre par des postulats ou des hypothèses prédéterminés, ce qui ne peut qu'élargir l'objectivité de la recherche. Elle signale de plus l'apport de la distanciation du chercheur, dont les perceptions du phénomène sont informées par des références théoriques et expérientielles. Elle note enfin l'usage constant de l'intersubjectivité qui mène le chercheur à confronter ses perceptions à celles des participants à la recherche. Ces remarques s'appliquent également aux méthodologies ancrée et phénoménologique, mais Laperrière souligne le caractère systématique des apports de l'immersion, de la distanciation et de l'intersubjectivité en méthodologie ancrée (pp. 77-78). Ce caractère systématique s'applique à tous les aspects et à toutes les étapes du processus de recherche.

L'aspect itératif du processus est mené systématiquement. Le chercheur recueille, code et analyse constamment ses données, mettant l'accent sur la cueillette ou sur l'analyse selon l'évolution de sa démarche.

Ce processus de collecte et analyse conjointes est guidé par le principe de saturation théorique: le chercheur recueille des données jusqu'à la fin, jusqu'à ce que les données additionnelles n'ajoutent rien à la théorie, ne suscitent plus de nouvelles catégories, jusqu'à ce que la théorie lui paraisse suffisamment dense, intégrée, claire et cohérente.

Le processus est conduit par analyse comparative, que Glaser et Strauss présentent comme une méthode générale de recherche comme l'est la méthode expérimentale. Ce processus est interactif; l'analyse comparative mène le chercheur à constamment confronter les données aux éléments conceptuels qui en émergent, soit les "catégories" et leurs "propriétés", ainsi que les "hypothèses" établissant les relations entre les catégories. Les étapes de la "constant comparative method", qui marquent l'évolution de ce processus, s'apparentent à celles de la méthode phénoménologique: comparer les incidents applicables à chaque catégorie, intégrer les catégories et leurs propriétés, délimiter la théorie, décrire la théorie. La méthodologie ancrée systématise toutefois sa démarche interactive.

Cet aller et retour constant entre les données et les concepts émergeant de l'analyse comparative est systématisé, à toutes les étapes du processus, par l'usage de procédures analytiques: la comparaison entre un nouvel incident et ceux antérieurement codés dans la même catégorie, la rédaction de mémos servant à lever la confusion ou l'ambiguïté qui surgissent du codage, la réduction des catégories jusqu'à saturation théorique, la délimitation de la théorie par intégration des catégories en un ensemble de concepts plus abstraits et généraux. Ces procédures analytiques structurant la démarche viennent encadrer et soutenir l'"expérience d'émergence" des unités de sens, des résultats de la recherche (Tesch, opus cité).

Le caractère systématique du processus de recherche en méthodologie ancrée se répercute sur l'attitude du chercheur, en y ajoutant une dimension critique. En présentant leur démarche et ses procédures, Glaser et Strauss soulignent constamment et en détails ce qui peut en renforcer ou en amoindrir la fiabilité. Cette dimension critique modifie

les critères de validation de la recherche basés sur la conviction intime du chercheur. Cette conviction s'appuie alors sur les efforts du chercheur pour apprécier, à toutes les étapes de sa recherche, ce qu'il peut réellement savoir (Glaser et Strauss, 1967, p. 225), un doute méthodique est en quelque sorte constamment activé. De plus, en se référant à des théories existantes pour établir des similarités et des différences, après l'émergence des catégories centrales (idem, p. 37), le chercheur installe une distance critique. Cette distance et le doute méthodique viennent accroître la fiabilité de la méthodologie ancrée.

Ma démarche de recherche relève de la méthodologie ancrée; mon objectif de mise au jour d'une théorie ancrée sur des données rejoint en effet le but de cette méthodologie qui, de plus, par son caractère systématique, répond à mes préoccupations méthodiques concrètes. Je m'en suis toutefois distanciée au niveau méthodique, notamment en empruntant à Huberman des principes et des procédures de validation de ma démarche de recherche et des procédures de réduction des données.

Des procédures "objectivistes"

L'approche de recherche qualitative d'Huberman est d'un cran plus "objectiviste" que celle de la méthodologie ancrée. Si Glaser et Strauss se préoccupent d'assurer la fiabilité de leur méthodologie en attirant constamment l'attention sur des mesures à prendre en ce sens, Huberman systématise ces préoccupations par des principes et des procédures. De même, au niveau de l'analyse, Huberman et Miles (1983) usent plus largement et systématiquement de procédures de réduction de données facilitant l'émergence de significations. Ces principes et procédures "objectivistes" s'ajoutent à ceux empruntés à Glaser et Strauss pour soutenir concrètement ma démarche.

Soulignant le caractère "problématique" de "la détermination de la fiabilité des résultats" en recherche qualitative, Huberman (1981) formule "l'ébauche d'un système de validation". Selon son analyse des divers types de recherche qualitative, "à l'inférence statistique l'on paraît vouloir substituer une inférence logique: plausibilité des résultats,

cohérence interne entre les blocs de données, intégration dans une littérature empirique plus vaste" (p. 239). Dans cette perspective, Huberman propose quinze "procédés" susceptibles d'accroître "l'exactitude (trustworthiness)" des résultats de la recherche qualitative, procédés d'ailleurs utilisés ou du moins signalés par Glaser et Strauss dans une optique de validation ou comme soutien à la démarche. J'ai recouru à ces procédés de validation pour systématiser ma démarche à ses différentes étapes et dans ses diverses opérations de collecte et d'analyse de données et ainsi accroître la fiabilité des résultats.

Pour renforcer le caractère systématique de ma démarche, j'ai également emprunté à Huberman et Miles (1983) des procédures de réduction de données. Pour eux, la réduction des données "n'est pas distincte de l'analyse: elle est l'analyse" (p. 51). Alors que Glaser et Strauss réservent la réduction aux dernières étapes de l'analyse, Huberman (1984) l'amorce dès le début de la recherche, par l'établissement d'un cadre conceptuel. Au point de départ, ce cadre conceptuel aide le chercheur à préciser ses questions, oriente la cueillette des données et, en cours d'analyse, il contribue à définir les codes et à délimiter la théorie. Dans cette perspective de réduction, à l'établissement d'un cadre conceptuel s'ajoute le recours à des tableaux et à des schémas qui forcent la synthèse et facilitent la mise en relation des catégories.

L'usage de ces procédures "objectivistes" de validation et de réduction a un impact sur l'attitude du chercheur. Leur usage renforce la dimension critique et systématique de l'attitude que Glaser et Strauss développent en méthodologie ancrée. L'appropriation des critères de plausibilité, de cohérence interne, d'intégration dans une littérature empirique qu'Huberman retient comme lignes de force d'une tendance à l'inférence logique en recherche qualitative, en accentue la dimension critique. Sa dimension systématique s'accroît par l'usage d'un cadre conceptuel et de tableaux qui guident et structurent l'analyse au fur et à mesure qu'elle se développe. Les procédures de validation et de réduction d'Huberman que j'ai retenues, non comme règles à suivre mais comme outils méthodiques, sont donc venues informer mon attitude et, en ce sens, colorer ma démarche dans ses diverses opérations concrètes.

Les options méthodologiques retenues pour mener ma démarche de recherche ont été déterminées par mon type de questionnement, mon but de mise au jour d'une théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques et mes préoccupations méthodiques. Ainsi, l'optique qualitative, l'attitude phénoménologique, la méthodologie ancrée et les procédures "objectivistes" d'Huberman sont non des prescriptions, mais des références servant une démarche par ailleurs spécifiée par ses objectifs, ses conditions de réalisation et mes préoccupations de chercheure. En présentant mon cheminement de recherche, de la cueillette des données aux dernières phases de l'analyse, je montrerai comment ces options méthodologiques se sont concrètement opérationnalisées, dans la distance qui contribua à spécifier ma démarche.

II. La constitution du donné

Le contexte, la population, les expériences dramatiques proposées, le mode de cueillette de données et le type de données recueillies sont autant d'éléments constituant le donné. La description de ces éléments restituant le "contexte local de la recherche" est, pour Huberman (1981), un procédé "décisif" de validation en recherche qualitative, permettant aux lecteurs "d'estimer la parenté entre ce contexte et leur terrain d'enquête" (1981, p. 240). C'est pourquoi j'ai décrit le donné en présentant ma démarche de recherche au chapitre I. Dans cette annexe, je rends compte des principes qui m'ont guidée à ce stade de constitution du donné.

Dans ma démarche de recherche, le donné s'est constitué en deux temps. Une première phase d'exploration m'a amenée à ébaucher un cadre conceptuel et à définir la source des données. Dans une deuxième phase de formalisation, enracinée dans les analyses menées en immersion à la phase précédente, le nombre de sujets, les expériences proposées, le mode de cueillette de données ont été déterminés et les données ont été recueillies. Cette démarche de constitution de donné s'est spécifiée par les choix que j'ai opérés parmi les principes, règles et procédures que proposent les approches qualitatives au fondement de mes options méthodologiques.

La phase d'exploration

La phase d'exploration de ma démarche de recherche a été une phase d'immersion, moins dans le "terrain" que je connais puisque j'y travaille depuis plusieurs années, que dans le problème; j'ai cherché à m'imprégner du problème posé par les diverses manières, favorables et défavorables, d'être et d'agir des participants. Cette exploration visait à cerner le problème et à préciser les questions me permettant de comprendre le phénomène et de l'aborder de façon opérationnelle. De plus, je cherchais à m'outiller méthodiquement, en puisant à diverses sources, des données dont j'évaluais la pertinence.

Cette exploration relève de la méthode phénoménologique en ce qu'elle porte une expérience d'émergence de significations sous une attitude paradoxale. Je m'imprégnais du problème et je tentais de le cerner; je suspendais mes préconceptions et j'activais mes savoirs pour formuler mes questions; je m'ouvrais au phénomène dans sa complexité et je déterminais les outils conceptuels et méthodiques me permettant d'opérationnaliser ma démarche.

L'exploration m'a menée à recueillir des données à diverses sources. J'ai observé et décrit dans un journal de bord les comportements des participants en cours d'atelier, relevant l'inaction, l'inhibition ou l'agir répétitif des uns et la présence active, l'implication énergique, la variété d'actions dramatiques des autres. J'ai rapporté également au journal les commentaires des participants lors des rétroactions orales clôturant les ateliers, où ils signalaient les malaises et les plaisirs ressentis, les obstacles et les aides rencontrés. J'ai recueilli des rétroactions écrites rendant compte du vécu de l'expérience créative et des extraits de bilans traitant de ce vécu et cherchant à l'expliciter, à l'analyser. J'ai consigné également dans mon journal des impressions, des idées surgissant de ma perception de l'expérience ou de discussions avec des formateurs en activités dramatiques. J'ai ainsi recueilli un ensemble de données diversifiées que j'ai analysées pour clarifier le problème de recherche et une manière de l'aborder.

Ces données ont d'abord été analysées pour cerner mes questions de recherche, le point de départ d'une démarche de recherche, à travers l'ébauche d'un cadre conceptuel intégrant les résultats de l'analyse à des éléments théoriques. En méthodologie ancrée, le point de départ théorique se réduit à un problème ou sujet général, situé dans une perspective globale, auquel s'ajoute parfois un cadre partiel de concepts locaux (Glaser et Strauss, 1967, p. 45). Huberman propose toutefois au chercheur, dans une perspective de réduction de données, d'élaborer un cadre conceptuel l'aidant à formuler ses questions de recherche et à déterminer un commencement. Par ce cadre conceptuel, mon questionnement sur l'attitude des participants s'est précisé en référence à des éléments théoriques venant éclairer les résultats de l'analyse exploratoire.

Ce cadre conceptuel, présenté au chapitre I, s'est ébauché autour d'une définition de l'activité dramatique, activité fictive et activité ludique, appelant un rapport étroit avec la personne engagée dans l'expérience créative. Cette définition m'a aidée à cerner mon problème de recherche, en désignant l'attitude de la personne plutôt que le produit de son action ou les habiletés qu'elle exerce comme lieu d'investigation. Le cadre conceptuel, certes embryonnaire à cette phase d'exploration, a spécifié les concepts d'attitude, de ludique, de plaisir et de créativité, en les mettant en rapport les uns avec les autres. Quoique la fonction de ce cadre ait d'abord été conceptuelle, il a aussi servi à des fins méthodiques. La démarche exploratoire puisant les données à différentes sources (observations, rétroactions orales et écrites, bilans), le cadre conceptuel a guidé mon évaluation de la pertinence de ces sources.

Mes observations s'avéraient des données indirectes sur le vécu subjectif de la personne, des données suscitant alors fortement l'interprétation en étant appliquées à l'attitude. Les rétroactions orales souffraient de l'autocensure générée par la multiplicité des interlocuteurs, surtout pour les participants ayant vécu du malaise, et ne permettaient pas de recueillir des données individuelles spontanées de chacun des participants. Les bilans impliquaient des développements didactiques, de critique ou de transfert sur un plan pédagogique, et appelaient des généralisations abstraites, soit des développements autres que la description du vécu

subjectif. Les rétroactions écrites, centrées sur la description du vécu expérientiel de la personne, sont donc apparues la source la plus féconde et la plus pertinente d'informations pour nourrir ma compréhension de l'attitude des participants. De plus, la cueillette de rétroactions écrites se révélait un mode économique de collecte de données, me permettant de rejoindre tous les participants de l'atelier en un court laps de temps.

Mes démarches exploratoires m'ont donc amenée à préciser mes questions, à m'outiller d'une ébauche de cadre conceptuel et à déterminer une source de données. À ce stade de la recherche, je présumais que l'analyse de ce qu'un participant à des activités dramatiques perçoit et communique de son vécu subjectif dans une rétroaction écrite, me permettrait de dégager des caractéristiques significatives de l'attitude créative en activités dramatiques. Cette présomption n'était pas une hypothèse à prouver, mais plutôt un repère guidant la recherche à ce stade de constitution du donné. Ces choix conceptuels et méthodiques ont alors été formalisés: les participants, les expériences dramatiques, les modalités de cueillette de données ont été déterminés et les données ont été recueillies.

La phase de formalisation

Quoique la formalisation ait été enclenchée en cours d'exploration à travers mes choix conceptuels et méthodiques, cette phase renvoie à la démarche de cueillette de données, où les acquis de l'exploration ont été formalisés, le donné alors formellement constitué. J'ai emprunté à la méthodologie ancrée et à Huberman les principes et les critères servant à constituer le donné, en privilégiant toutefois l'optique de réduction de données d'Huberman.

Le donné a d'abord été délimité par le choix de la population. Rappelons que les données ont été recueillies auprès d'étudiantes et d'étudiants d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, inscrits au cours de didactique de l'art dramatique au primaire que j'assumais dans ce programme. Il s'agit donc d'une population spécifique. Ce sont de jeunes adultes, très majoritairement de sexe féminin, ayant peu ou pas d'expériences en activités dramatiques et

dont l'engagement créatif est relativisé par le statut secondaire de cette discipline, de même que par leurs préoccupations didactiques.

Le choix de cette population spécifique a dérivé, d'une part, de l'exigence d'immersion du chercheur dans le terrain, exigence propre aux méthodologies qualitatives. "La présence prolongée sur le terrain" est l'un des procédés de validation que propose Huberman (1981, p. 239); l'immersion assure la pertinence des sources et des modalités de cueillette de données, particulièrement en méthodologie ancrée caractérisée par cet enracinement dans les données. Travaillant auprès de cette population depuis plusieurs années, j'étais, de fait, immergée dans le terrain. D'autre part, mon questionnement sur l'attitude des participants surgissant de ma pratique, le choix de cette population a découlé de la motivation soutenant mon objectif de compréhension de l'attitude des participants: étayer ma pratique de formatrice en activités dramatiques et articuler le savoir explicite au fondement de ma pratique de didacticienne auprès de ces futurs enseignants. Ainsi, le choix de cette population spécifique, quoiqu'il réduise le niveau de généralisation des résultats, a été commandé par l'exigence méthodique d'immersion et par l'intention soutenant ma recherche.

Les données ont été recueillies auprès de trois groupes d'étudiantes et d'étudiants, suite à trois ateliers différents, chaque atelier explorant particulièrement l'un des trois éléments du langage dramatique: le corps, la voix et l'environnement (espace, objets). Ces choix visaient moins à hausser le niveau de généralité du champ de population, susceptible toutefois de s'accroître du fait de la multiplication des sujets et des expériences dramatiques, qu'à élargir et enrichir la gamme des données. Huberman (1981) propose d'accumuler des "observations multiples d'événements typiques et atypiques" comme procédé de validation de la démarche pendant la cueillette de données (p. 239). Et pour Glaser et Strauss (1967), "the adequate theoretical sample is judged on the basis of how widely and diversely the analyst chose his groups for saturating categories..." (p. 63). La délimitation de mon "échantillonnage théorique", soit le choix des groupes, des expériences, des sources et modalités de cueillette de données, a toutefois suivi des procédures différentes de celles de Glaser et Straues.

En méthodologie ancrée, suivant le principe de "saturation théorique", le chercheur cesse de récolter des données lorsqu'aucune donnée additionnelle n'entraîne le développement de nouvelles propriétés d'une catégorie ou de nouvelles catégories. "One reaches theoretical saturation by joint collection and analysis of data" (idem, p. 61). Ainsi, le chercheur ignore presque jusqu'à la fin le nombre de sujets et le type de données à sélectionner pour développer ses catégories, la cueillette se poursuivant selon les besoins de l'analyse (idem, p. 50).

> "The criteria for determining saturation, then, are a combination of the empirical limits of the data, the integration and density of the theory, and the analyst's theoretical sensitivity" (idem, p. 62).

En délimitant mes données à la phase de formalisation, je n'ai pas suivi la procédure de collecte et d'analyse conjointes de la méthodologie ancrée. J'ai réservé le recours au principe de saturation théorique au stade de l'analyse, pour vérifier la largeur et la diversité des données dont je disposais pour élaborer une théorie. Pour ce faire, j'ai cependant recueilli d'autres données; l'immersion dans le terrain se poursuivant auprès de ces groupes et de groupes semblables, la lecture de bilans et d'autres rétroactions écrites m'a fourni des données additionnelles que j'ai utilisées pour confirmer la saturation des catégories, pour m'assurer que ces nouvelles données n'ajoutaient pas de nouvelles propriétés aux catégories ou de nouvelles catégories. À ce stade de l'analyse toutefois, les critères relatifs à "l'intégration et à la densité de la théorie" de même que ma "sensibilité théorique" m'ont moins servie à "déterminer la saturation" qu'à la confirmer.

Le critère de "sensibilité théorique" a toutefois contribué à la sélection des données lors de la phase exploratoire, où les démarches d'analyse et de cueillette ont été conjointement menées, à la manière de la méthodologie ancrée. Ce critère a cependant été appliqué selon une procédure inspirée d'Huberman. À la phase d'exploration, j'ai choisi les rétroactions écrites comme source de données et j'en ai déterminé les modalités de cueillette (le moment, la durée et la consigne), sur la base d'un cadre conceptuel informant ma "sensibilité théorique". Suivant le principe de réduction des données d'Huberman, j'ai ainsi recueilli des

données théoriquement pertinentes à la phase de formalisation. Au lieu de disposer d'une quantité considérable de données, dont je n'aurais retenu qu'une partie en tant que données pertinentes théoriquement, j'ai cherché à constituer un ensemble réduit de données majoritairement pertinentes et, effectivement, presque la totalité des données s'est révélée pertinente à l'analyse pour développer la théorie.

La délimitation des données relève aussi du critère de "limite empirique des données". Les données recueillies, la description du vécu de moments de malaise et d'aisance, ne rendent compte que de la perception de la personne et de ce qu'elle peut et veut en communiquer. Cette limite, inhérente aux modalités de cueillette de données, dérive de mes objectifs de recherche. J'aurais pu, par exemple, procéder par étude de cas, analysant des données diverses (entrevues, bilans, rétroactions, observations) recueillies pendant plusieurs semaines auprès de quelques participants. De telles modalités n'auraient toutefois pas servi mes objectifs de recherche, tendant non pas à expliquer le phénomène d'émergence de l'attitude créative, mais à décrire les modalités et les dynamiques de cette attitude.

En rapport avec mes objectifs de recherche, un principe d'applicabilité de la théorie, un des critères de validité de la théorie en méthodologie ancrée, est également intervenu pour déterminer le choix de la source et des modalités de cueillette de données. Mon questionnement s'inscrit dans une pratique et vise à fournir à l'enseignant des repères théoriques susceptibles d'orienter son action. Ainsi, une compréhension de l'attitude ancrée dans des rétroactions, témoignant du vécu subjectif spontanément et rapidement perçu et communiqué, procure des repères fondés sur des sources d'informations apparentées à ce dont l'enseignant peut disposer en atelier.

La phase de formalisation, lors de la constitution du donné, est venue délimiter la population, les expériences qui leur ont été proposées, le type de données et leurs modalités de cueillette. Mes choix ont été motivés par mes intentions et mes objectifs de recherche et par des principes relevant de l'approche qualitative: exigence d'immersion, multiplicité des données, pertinence théorique, applicabilité de la théorie. Ces

choix se sont aussi appuyés sur les "critères déterminant la saturation théorique" en méthodologie ancrée, selon toutefois une procédure relevant du principe de réduction de données d'Huberman. La méthodologie ancrée m'a également servie, à ce stade de constitution du donné, à évaluer son champ théorique, à définir son potentiel de généralisation.

L'évaluation du champ théorique du donné

Les éléments caractérisant la population, le contexte, les expériences proposées et les données viennent qualifier le donné, ce que Glaser et Strauss (1967) nomment l'échantillonnage théorique ("theoretical sampling"), en l'opposant à l'échantillonnage statistique de la recherche expérimentale, pour marquer le but de "génération" de théorie de la méthodologie ancrée (p. 62). Ces éléments viennent ainsi spécifier le champ d'action théorique de cet échantillonnage, en situer le potentiel de généralisation. Glaser et Strauss définissent différents critères de sélection des données formant cet échantillonnage théorique. Dans ma recherche, je me suis servie de ces critères, en partie pour sélectionner les données, mais principalement pour définir le champ d'action de la théorie émergeant des caractéristiques du donné, afin de maintenir et de contrôler ce champ au moment de l'analyse.

Le critère de base de sélection des données, assurant la fiabilité de l'échantillonnage théorique pour Glaser et Strauss, est la pertinence théorique ("theoretical relevance") de ces données pour l'émergence et le développement des catégories et de leurs propriétés lors de l'analyse. En méthodologie ancrée, le nombre de cas n'est pas crucial; un simple cas peut indiquer une propriété, quelques autres venant confirmer l'indication. L'important est de recueillir une diversité de cas soigneusement sélectionnés pour leur pertinence (idem, p. 30). La richesse de la recherche ancrée, pour Laperrière (1988) "ne réside pas dans l'étendue de la situation qu'elle couvre, mais bien dans la finesse, la complexité et la pertinence de son analyse". À l'"élargissement de la représentativité des données au sens statistique", la méthodologie ancrée substitue "l'approfondissement des processus" et de la compréhension du phénomène étudié (p. 79). Les résultats de la recherche ancrée ne sont toutefois

représentatifs que de la situation étudiée, d'où l'importance de clarifier le champ théorique du donné qui en fonde la pertinence.

Au critère de base de pertinence théorique se greffent deux autres critères venant l'opérationnaliser: le critère de contrôle des échelles de généralité au niveau conceptuel et au niveau du champ ("scope") de population, et le critère d'obtention de la maximisation et de la minimisation des différences et des similarités des données portant les catégories à l'étude (Glaser et Strauss, 1967, pp. 49-55). Ces critères sont venus définir le champ théorique de la recherche.

J'ai appliqué ces critères, sensiblement à la manière de Glaser et Strauss, soit dans une perspective de sélection des données, à deux moments de la constitution du donné. Dans la phase exploratoire, menant conjointement cueillette et analyse, je me suis référée au critère de pertinence théorique pour sélectionner la source et les modes de cueillette de données en fonction de mon cadre conceptuel. À l'étape de formalisation, j'ai utilisé le critère d'obtention d'une maximisation et d'une minimisation des différences et des similarités, en recueillant des données auprès de trois groupes, suite à trois ateliers différents. Pour Glaser et Strauss, le développement de la théorie exige la cueillette de données diversifiées, permettant de couvrir plus largement les types, les degrés, les conditions, les probabilités de relation, etc. que ce développement implique (idem, p. 55). La multiplicité des sujets et des activités dramatiques permet aussi de minimiser les différences, en augmentant la possibilité de récolter plus de données similaires et de repérer les différences importantes (idem, p. 57).

Les critères de contrôle des échelles de généralité au niveau de la population et au niveau conceptuel n'ont contribué qu'à éclairer ma démarche lors de la constitution du donné; ces critères ont principalement servi, au moment de l'analyse, à contrôler le niveau de généralité du champ théorique. Le potentiel de généralisation du champ théorique, ses limites et ses particularités, est défini par les éléments caractérisant le donné. Ces critères viennent d'abord déterminer ces limites et ces particularités du champ théorique.

L'échelle de généralité de mes résultats au niveau de la population est limitée, au sens strict, aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement primaire. La description de l'attitude créative en activités dramatiques peut toutefois s'appliquer à d'autres groupes en formation à l'intervention en activités dramatiques; le contexte institutionnel où se vivent les activités dramatiques pour les groupes en formation, les attentes didactiques des participants, sont des particularités partagées par ces divers groupes. Toutefois, les différences d'âge, de motivation et d'expérience en activités dramatiques qui distinguent ces groupes viennent également influencer l'attitude du participant; le champ de généralité de la théorie, au niveau de la population, s'en trouve d'autant réduit.

L'échelle de généralité de mes résultats au niveau conceptuel est établie par le contenu des rétroactions écrites: ce qu'un participant à des activités dramatiques perçoit et communique d'un vécu subjectif immédiatement accessible à sa conscience. Cette caractéristique appelle un niveau de généralité conceptuelle limité à la description de l'attitude créative, excluant les explications causales en rapport avec des facteurs de personnalité ou des facteurs de motivation. Cette description peut cependant s'appliquer à d'autres activités expressives et créatives, haussant alors le niveau de généralité conceptuelle, en autant toutefois que ces activités présentent des caractéristiques analogues. Les activités dramatiques proposées n'exigent pas de maîtrise technique particulière, ni de niveau de performance élevé qu'appellerait un contexte de représentation publique; elles impliquent un usage spontané du langage artistique mettant en jeu la personne et sa perception de la réalité.

Le contrôle des échelles de généralité s'est d'abord opéré en rapport avec les objectifs de la recherche. Le potentiel de généralisation des résultats de ma recherche au niveau de la population et au niveau conceptuel s'accorde avec mes objectifs de recherche. Mes objectifs tendent en effet à répondre à des questions surgies d'une pratique auprès de cette population spécifique et à fournir à l'enseignant des repères théoriques l'aidant à saisir ce qui se passe chez les participants afin d'ajuster ses interventions. À ce premier niveau de contrôle des échelles

de généralité s'est ajouté le contrôle opéré tout au long de l'analyse. Ces échelles de généralité m'ont servi de repères dans l'émergence des catégories et de leur propriétés, ainsi que de balises dans la délimitation et la description de la théorie, comme en rendra compte la présentation de ma démarche d'analyse. Elles ont renforcé la spécification de la théorie par la discipline dramatique et le contexte, en stimulant ma centration sur l'émergence de catégories substantives proches des données plutôt que sur des catégories générales.

Ma démarche de constitution du donné, dont je rends compte dans cette section II, s'est inscrite dans une optique qualitative de recherche. Elle en véhicule le caractère interactif, confrontant questions et données, éléments conceptuels et éléments expérientiels, pour cerner les questions de recherche et évaluer les sources et modalités de cueillette de données. Le processus a également été itératif, se développant en spirale plutôt qu'en une séquence linéaire; l'étape de formalisation a délimité les acquis de l'exploration, de nouvelles données ont été recueillies pour confirmer l'analyse, le maintien des critères de pertinence théorique et de contrôle des échelles de généralité tout au long de l'analyse a appelé des retours à des phases antérieures. La délimitation du donné préalable à l'analyse est toutefois venue particulariser ma démarche. Sans définir une hypothèse théorique et un cadre expérimental à la manière des approches quantitatives de recherche, cette délimitation a distingué ma démarche de celle de Glaser et Strauss qui sélectionnent leurs données au fur et à mesure que progresse l'analyse, en s'inspirant du principe de réduction de données d'Huberman.

Mes options méthodologiques ont été appliquées, à ce stade de constitution du donné, d'une manière qui a spécifié ma démarche et illustré un usage des références méthodologiques, empruntant moins des procédures que des principes au service d'objectifs de recherche. Il en est de même à l'analyse, le stade subséquent de ma démarche de recherche.

III L'analyse

Pour décrire les modalités et les dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques, j'ai analysé les rétroactions écrites afin d'en dégager les éléments caractéristiques et établir des relations entre ces caractéristiques. L'analyse comparative est l'opération centrale d'une démarche de recherche visant la mise au jour d'une théorie enracinée dans des données et celle exigeant le plus de temps et d'attention de la part du chercheur.

L'analyse est un processus interactif et itératif dans une optique qualitative de recherche. Processus interactif, l'analyse confronte les questions de recherche aux données, les éléments conceptuels aux éléments expérientiels. J'ai questionné les données tout autant qu'elles m'ont questionnée pour saisir l'essentiel sous la variété, résoudre les contradictions, nuancer les réponses. L'analyse est également un processus itératif d'aller et retour entre les questions et les réponses. Des premières lectures des données, j'ai dégagé des réponses parfois contradictoires, floues ou ambiguës qui m'ont amenée à formuler de nouvelles questions et à récolter de nouvelles réponses, jusqu'à ce que les réponses s'intègrent, jusqu'à ce que la théorie ainsi élaborée se révèle plausible et cohérente.

Laperrière (1985) relève divers principes qualifiant la conduite de l'analyse en méthodologie ancrée sous ce processus interactif et itératif. L'analyse est "constante et évolutive" dans ce continuel échange de questions et de réponses. L'analyse est "systématique", cernant les catégories en comparant systématiquement les rétroactions, les incidents significatifs, les propriétés et les catégories dégagées. L'analyse est "exhaustive", considérant l'ensemble des données, des rétroactions, des significations émergentes. Enfin, l'analyse "doit viser les phénomènes et significations centraux de la situation étudiée" (p. 77). Un caractère interactif et itératif se retrouve également dans le processus en quatre étapes de la "constant comparative method" de Glaser et Strauss (1967): comparer les incidents applicables à chaque catégorie, intégrer les catégories et leurs propriétés, délimiter et décrire la théorie (pp. 104-114). Ces étapes sont étroitement imbriquées, chacune se transformant en

la suivante, les premières restant toutefois actives jusqu'à ce que l'analyse se termine (idem, p. 105).

Ainsi, je rendrai compte des quatre temps de ma démarche d'analyse en décrivant comment se sont appliqués les principes et procédures issus de mes options méthodologiques. Ma démarche d'analyse relève de la méthode de Glaser et Strauss par son cheminement en quatre étapes et l'usage de codes explicites et de procédures analytiques, mais s'en distingue par des emprunts à la méthodologie phénoménologique et à Huberman.

Premier temps de l'analyse: l'immersion

Au premier temps de l'analyse, ma démarche s'apparente davantage à la méthode phénoménologique qu'à celle de Glaser et Strauss. À ce temps d'immersion dans les données, par lectures et relectures des rétroactions écrites, j'ai cultivé l'ouverture de l'attitude du chercheur phénoménologique. Tentant de relever le "défi" de devenir présente au donné, comme le propose Lafernière (1985), j'ai cherché à "suspendre mes présuppositions, théories, convictions et façons habituelles de penser", à "prendre le point de vue" des sujets me communiquant leur vécu subjectif, pour engager un dialogue, "sentir" leur expérience (p. 117). À ce premier temps d'immersion, j'ai mené l'analyse en considérant chaque sujet, puis le groupe et enfin l'ensemble des sujets des trois groupes, en un cheminement cyclique.

J'ai d'abord porté attention à chaque sujet, pour repérer les incidents significatifs et les nommer sous des thèmes, à travers un processus relevant d'une optique phénoménologique. J'ai procédé par lectures extensives et re-lectures de chaque rétroaction sous un mode de "survol panoramique", à la recherche de "thèmes": "the short statement that describe the content of an individual unit of data text" (Tesch, 1987, p. 2). Les thèmes, que j'inscrivais en marge des rétroactions, ont été formulés au plus près des données, dans les mots utilisés par les sujets, ou dans des termes résumant des énoncés (nommer par exemple "indifférence" les énoncés disant "ça ne me dit rien... n'évoque rien en moi...

me laisse froid..."), ou encore sous une métaphore (nommer par exemple "désir de fuite" les énoncés disant "la hâte de quitter le local... que ça finisse ... qu'arrive la pause" ou le désir de "s'en aller... s'arrêter pour regarder"). Mon analyse a donc été plus intuitive que systématique à ce premier temps.

Au fur et à mesure de mes lectures, j'ai comparé les sujets d'un même groupe, en retournant aux premiers sujets pour vérifier le degré de similarité des incidents et la justesse de la formulation des thèmes. J'ai ainsi repéré les éléments communs ou similaires dans le groupe, les différences et les exceptions, que j'ai regroupés en un tableau accompagné de mémos explicatifs. L'usage des tableaux est une procédure de réduction de données que Glaser et Strauss réservent à la troisième étape de l'analyse, mais qu'Huberman et Miles (1983) recommandent de mener à toutes les étapes pour faciliter la comparaison et mettre en évidence les significations essentielles (p. 7). Pour élaborer les tableaux, les thèmes m'apparaissant conceptuellement analogues ont été situés les uns par rapport aux autres et classés sous des concepts plus abstraits ou "métathèmes". Ces thèmes et métathèmes se sont révélés moins des catégories au sens de Glaser et Strauss, explicites et distinctes les unes des autres, que des "file box" (Tesch, 1987, p. 3), certains étant classés dans deux "filières", des métathèmes ayant des frontières mouvantes.

J'ai enfin confronté les éléments des trois tableaux et élaboré un tableau-synthèse, retournant aux données pour de nouvelles vérifications des similarités et des différences, de nouveaux ajustements dans la formulation des thèmes. Ce tableau-synthèse, constituant en quelque sorte une première version de la théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques, m'a aidée à repérer le flou de certaines catégories, des incohérences dans le classement. Et c'est à ce titre que la théorie a été soumise pour avis, commentaires et critiques, à divers groupes de personnes: deux groupes d'étudiantes et d'étudiants inscrits au même cours que ceux auprès de qui les données avaient été recueillies, une équipe de professeurs et d'étudiants gradués qui amorçait un projet de recherche faisant suite à celui exposé ici, et trois "experts" universitaires formateurs d'intervenants en activités dramatiques.

Je me suis largement référée à la méthodologie phénoménologique dans ce premir temps de l'analyse, au niveau des procédés, mais surtout de l'attitude. Dans ces diverses opérations de "faire sens", de "mise en ordre" et de "reconnaissance" que le chercheur phénoménologue engage selon Tesch (idem, pp. 6-7), je me suis laissée guider par un sentiment de plausibilité, une intuition informée par mes savoirs théoriques et expérientiels ou une évidence logique. D'Huberman (1981), j'ai retenu les tableaux comme procédé de réduction et, comme procédé de validation, la "vérification auprès de répondants locaux" et la "consultation" (pp. 239-240). J'ai emprunté à Glaser et Strauss la comparaison des incidents et la rédaction des mémos, procédés dont j'ai usé cependant de manière peu systématique.

Retournant constamment aux données et désignant les thèmes suivant l'évolution de l'analyse, ma comparaison a été constante et évolutive, mais je n'ai pas comparé systématiquement et exhaustivement l'ensemble des données. De même, j'ai rédigé des mémos pour clarifier des ambiguités, situer des exceptions, questionner la mise en ordre et dégager des relations, en me laissant toutefois porter au gré des besoins. Enfin, en élaborant des tableaux, particulièrement le tableau-synthèse, j'ai procédé en accéléré à l'intégration des thèmes et à la délimitation de la théorie que Glaser et Strauss réservent aux phases subséquentes.

À ce premier temps de l'analyse, j'ai exploré les outils conceptuels et méthodiques dont je disposais. En ce temps d'immersion, l'accélération de l'analyse représentait, dans cette perspective exploratoire, une immersion dans l'ensemble de la démarche analytique, afin d'en faciliter la relance. L'élaboration du tableau-synthèse, certes prématurée en tant que délimitation de la théorie, visait à identifier les lignes de forces et de faiblesses de ma démarche, tant au plan conceptuel que méthodologique. L'analyse des données a donc été reprise, dans un deuxième temps, de manière plus systématique et exhaustive.

Deuxième temps de l'analyse: le codage

Au deuxième temps de l'analyse, un temps de codage des données, j'ai comparé les incidents applicables à chaque catégorie et

intégré les catégories et leurs propriétés, les deux premières étapes de l'analyse selon Glaser et Strauss. Ce temps de l'analyse a été marqué par son caractère systématique. De l'attitude paradoxale du chercheur phénoménologue, j'ai retenu le regard informé plutôt que naïf, l'engagement plutôt que la distance par mise entre parenthèses des présupposés, l'attention soutenue plutôt que l'ouverture. J'ai appliqué la "constant comparative method" de Glaser et Strauss, en usant de procédures analytiques et de codes explicites (1967, p. 102).

Les procédures analytiques utilisées au deuxième temps de l'analyse, empruntées à Glaser et Strauss et à Huberman, ont été celles ayant servi au premier temps: la comparaison constante des données, la rédaction de mémos et l'élaboration de tableaux. Ces procédures ont toutefois été appliquées de façon plus rigoureuse, dans le sens des principes d'analyse en méthodologie ancrée selon Lapernère (1985): une analyse "constante et évolutive", "systématique et exhaustive", visant l'essentiel des phénomènes et significations (opus cité).

À l'étape du codage, j'ai comparé systématiquement un incident relevant d'un thème aux incidents antérieurement codés sous ce thème. Je suis constamment retournée aux données, transcrivant les énoncés des rétroactions sur des fiches thématiques, pour visualiser plus rapidement les données relatives à un thème et m'assurer de leur similarité. J'ai considéré l'ensemble des sujets plutôt que de procéder groupe après groupe et de comparer les synthèses. De plus, j'ai pris en compte l'ensemble des énoncés des rétroactions et non plus seulement ceux qui m'apparaissaient significatifs, ajoutant ainsi à la lecture en "survol panoramique" du temps d'immersion, une "lecture ligne par ligne", le deuxième type de lecture des données que distingue Tesch (1987, p. 3).

La rédaction de mémos, support de l'analyse au temps d'immersion, s'est révélée procédé d'analyse au temps du codage, car j'en ai usé systématiquement. Je rédigeais un mémo pour lever la confusion dès qu'elle se présentait plutôt qu'occasionnellement et je m'efforçais de clarifier le problème et non seulement de le formuler; j'exposais les différents aspects du problème et les questionnais jusqu'à ce que surgit

une réponse, provisoire peut-être, mais jugée alors satisfaisante. Ces mémos ont aussi cherché à répondre aux questions soulevées par les données, à expliciter des relations entre les thèmes; ils servaient ainsi d'amorces à la description finale de la théorie, contribuant toutefois d'ores et déjà à l'évolution de l'analyse, aidant à porter la compréhension du phénomène vers une conclusion ancrée plutôt que spéculative.

L'élaboration de tableaux, procédure de réduction des données empruntée à Huberman et Miles (1983) servant à faciliter la comparaison, a été utilisée systématiquement au deuxième temps de l'analyse. J'ai élaboré le tableau rassemblant, distinguant, situant les thèmes au fur et à mesure plutôt que d'attendre la fin du codage. Le tableau s'est ainsi avéré un outil d'analyse contribuant à l'évolution de ma compréhension du phénomène et à la saisie de ses significations essentielles. Au rythme de la comparaison constante des données et de la rédaction systématique des mémos, l'analyse s'est développée en cycles continus et itératifs, manifestés par les modifications constantes au tableau.

Le caractère systématique de l'analyse a été renforcé par l'usage de codes explicites. J'opérais une certaine forme de codage au premier temps de l'analyse, en dégageant des thèmes, sans toutefois les utiliser systématiquement ni les définir explicitement. Au deuxième temps, mon codage a pris le statut d'instrument d'analyse privilégié que lui donne Huberman; systématisé, il m'a amenée à situer les données de façon précise. Les codes ont donc servi à repérer les données significatives et à les rassembler, comme au premier temps, mais également à analyser et à condenser les données (Huberman, 1984).

Mes codes se sont explicités à la manière de Glaser et Strauss, au fur et à mesure que progressait l'analyse et, comme le propose Huberman, à partir du cadre conceptuel ébauché au début de la recherche et modifié tout au long de l'analyse. Le cadre conceptuel s'est donc précisé au premier temps de l'analyse; le caractère itératif de la démarche qualitative suscite des allers et retours entre la théorie cherchant à saisir un phénomène et les données reflétant l'insuffisance de la théorie, allers et retours provoquant de nouvelles élaborations théoriques. À la phase de

codage, le cadre conceptuel s'est explicité à partir des résultats obtenus à l'analyse des données au premier temps, confrontés à des éléments empruntés à des théoriciens du ludique et de la créativité, notamment Rogers (1968). Ces éléments théoriques se sont donc intégrés à l'analyse menée jusqu'alors, dans la perspective d'enracinement dans les données de la méthodologie ancrée.

Trois types de codes ont été explicités sur la base de ce cadre conceptuel modifié. Ces codes ne sont pas des catégories étanches et exclusives, déterminant une hypothèse théorique à vérifier dans les données; ce sont des outils conceptuels d'analyse, comme les procédures analytiques sont des outils méthodiques. Cette explicitation des codes, procédant d'un besoin méthodique et ne présumant pas des résultats, a entraîné un codage délibérément souple. Ainsi, la révision a été au coeur de ce deuxième temps de l'analyse, dans un aller et retour entre les éléments théoriques et les énoncés des rétroactions. Ces codes ont dessiné un cadre conceptuel suffisamment large pour comprendre l'ensemble des données et suffisamment précis pour guider l'analyse; dans cette perspective, les codes des premier et deuxième types ont encadré l'analyse et ceux du troisième type l'ont balisée de repères conceptuels.

Le premier type de codes a trait au malaise et à l'aisance, déjà établis dans les rétroactions, la consigne demandant au participant de décrire le vécu subjectif des moments où il avait éprouvé le plus de malaise et le plus d'aisance. Ce premier type de codes a servi à classer les énoncés des rétroactions en deux groupes, selon que la description du vécu impliquait du malaise ou de l'aisance.

Le deuxième type de codes réfère aux trois conditions internes de la créativité de Rogers (1968), éclairant des résultats de l'analyse du premier temps. Ces trois conditions marquent trois niveaux de perception du vécu subjectif: perception de soi en rapport avec le "centre interne d'évaluation" (p. 250), perception de l'environnement en rapport avec "l'ouverture à l'expérience" (p. 250) et perception du produit de l'exercice créatif, l'action dramatique, en rapport avec "l'habileté à jouer avec les éléments" (p. 251) du langage dramatique (corps, voix, espace, objets) et

les éléments fictionnels. Ainsi, les énoncés des rétroactions ont été classés en six groupes, selon qu'ils se rapportaient à soi, à l'expérience ou à son action, dans le malaise ou dans l'aisance.

Les codes du troisième type sont les thèmes émergents de l'analyse systématique menée au deuxième temps de l'analyse. Ils renvoient à des propriétés et à des catégories caractérisant l'attitude créative. Thèmes en émergence, ces codes se sont modifiés, précisés, nuancés tout au long de la démarche. Ainsi, une douzaine de codes ont été définis au départ, en référence aux thèmes surgis au premier temps de l'analyse, mais reformulés en fonction des conditions de la créativité de Rogers. Le nombre de codes a cependant fluctué au rythme de l'analyse; ils augmentaient lorsqu'une donnée entraînait une distinction jugée significative et se réduisaient lorsque la similarité entre deux thèmes appelait un thème les englobant, ou lorsqu'un thème apparaissait trop général pour rendre compte des énoncés. Si les codes du premier et deuxième types ont servi à regrouper les énoncés, les codes du troisième type sont venus baliser l'analyse de repères conceptuels, désigner des significations marquant l'évolution de la compréhension du phénomène.

L'usage de procédures analytiques et de codes explicites a spécifié la démarche de recherche au deuxième temps de l'analyse, l'inscrivant dans le sens des principes de l'analyse en méthodologie ancrée, renforcés par les emprunts à Huberman. Les diverses opérations d'analyse de ce deuxième temps, la comparaison des incidents par codage, l'intégration des propriétés et des catégories par les mémos et les tableaux, ont constitué le matériel analytique servant à délimiter la théorie.

Troisième temps de l'analyse: la délimitation de la théorie

Au troisième temps de l'analyse, la théorie a été délimitée par réduction des catégories et de leurs relations. Dans la démarche en spirale caractéristique de l'approche qualitative, la délimitation de la théorie s'est accompagnée de retour aux données et aux analyses antérieures. Au premier temps de l'analyse, la théorie s'était ébauchée dans un tableau-synthèse, modifiée et précisée au deuxième temps par la rédaction des

mémos et l'élaboration de tableaux. Ainsi, la délimitation de la théorie au troisième temps de l'analyse s'est appuyée sur les ébauches théoriques élaborées jusqu'alors.

C'est à cette phase de délimitation de la théorie que l'attitude paradoxale du chercheur phénoménologue s'est manifestée le plus nettement. L'oscillation de l'ouverture au focus, de la naïveté à l'information, de l'engagement à la distance s'est accrue à travers les multiples essais de délimitation et les retours aux données ou aux phases antérieures. Cette attitude paradoxale s'est par ailleurs inscrite dans l'optique de jeu que Tesch reconnaît dans l'approche phénoménologique (1987, pp. 7-8). Je comprends le caractère ludique de ma démarche en la plaçant sous le signe de l'engagement dans la gratuité et la prise de risque, les caractéristiques de l'attitude ludique selon Mauriras (1984, p. 38). Il y a eu certes engagement dans la tâche, longue et complexe, mais dans la gratuité rendant possible les essais dont j'ignorais au point de départ le potentiel explicatif. Il y a eu également prise de risque dans l'usage de concepts nouveaux ou appliqués différemment, suivant une ligne intuitive ou logique, guidé par un sentiment de plausibilité ou de cohérence.

J'ai opéré cette délimitation de la théorie par essais successifs, inscrivant ainsi ma démarche dans la dynamique d'"édification progressive" de la méthodologie ancrée. Pour Glaser et Strauss (1967), la théorie forme "a design for the cumulative nature of knowledge and theory. The design involves a progressive building up from facts, through substantive to grounded formal theory" (p. 35). Mon analyse a ainsi cheminé depuis le premier temps, mais c'est à cette phase de délimitation que cette dynamique s'est révélée le plus clairement. De plus, dans ce processus d'édification, le chercheur recourt à des théories existantes compte tenu de la "nature cumulative de la connaissance", en respectant toutefois certaines règles pour assurer l'ouverture de la théorie et son ancrage factuel.

Pour assurer l'ouverture de la théorie, "multiple theories are needed so that various substantive and formal aeras of inquiry can continue to build up to more inclusive formal theories". Glaser et Strauss

disant s'opposer ainsi aux théoriciens logico-déductifs qui ne retiennnent qu'une seule théorie pour un champ d'enquête; ils préconisent le recours à plusieurs théories substantives et formelles, car une seule théorie ne peut, selon eux, manier toutes les applications (idem, p. 35). Pour bâtir ma compréhension des dynamiques de l'attitude créative, j'ai emprunté aux discours de théoriciens et praticiens sur l'activité dramatique, la créativité, l'expression, le jeu, l'attention, etc. La description des dynamiques s'est donc formalisée à travers l'intégration aux résultats de l'analyse des données, de divers éléments théoriques existants.

Pour assurer l'ancrage factuel de la théorie, "a substantive theory generated from the data must first be formulated, in order to see which of diverse formal theories are, perhaps, applicable for furthering additional substantive formulation". Forcer les données à s'ajuster à une théorie préformée risque d'entraîner le chercheur à négliger des concepts ou des hypothèses pertinentes pouvant émerger des données (idem, p. 34). Dans cette perspective, j'ai dégagé des concepts et des hypothèses par comparaison des incidents et par codage des données lors des premières phases de l'analyse; les ébauches de cadre conceptuel empruntant à diverses théories servaient alors à donner sens aux données et à encadrer l'analyse. De plus, à chaque essai de délimitation de la théorie, j'ai refait dans les deux sens le chemin menant des données aux concepts formels en passant par les concepts substantifs, et je n'ai retenu que les concepts passant l'épreuve sous une logique à la fois intuitive et rationnelle.

Les emprunts à des théories existantes au temps de la délimitation ont rempli diverses fonctions. Elles ont d'abord servi à confirmer des hypothèses émergeant des données; ainsi, par exemple, l'attention aux stimuli est apparue à l'analyse une dynamique majeure d'engagement créatif, ce que le praticien du "drama" Way (1967) est venu confirmer en signalant l'importance de la concentration. Elles ont aussi permis de préciser des hypothèses ou des concepts; par exemple, la théorie de Richards (1980) sur la concentration distinguant l'attention primaire de l'attention secondaire, m'a amenée à mieux situer certaines modalités. Elles ont également contribué à nuancer des hypothèses; la confrontation de la théorie de Richards tendant à dissocier la clarté (attribut de

l'attention) et l'intensité (attribut de la perception), avec celle de Schachtel (1959) associant ces deux attributs dans une définition plus englobante de la concentration, m'a permis de nuancer ma compréhension de la dynamique d'attention aux stimuli et d'intégrer de façon plus inclusive et cohérente certaines données.

Ces fonctions de confirmation, de précision et de nuance des emprunts théoriques s'appliquent aux catégories; il s'y est ajouté, à un niveau plus fondamental et structurel, une fonction d'induction d'hypothèses proposant un nouvel angle de compréhension du phénomène. Par exemple, les premiers essais de délimitation de la théorie s'opéraient dans le cadre de trois dimensions du vécu subjectif (rapport à soi, à l'environnement et au produit), dérivées des trois conditions de la créativité de Rogers (1968). Par ailleurs, les données relatives au rapport au produit tendaient à exprimer un rapport à soi, à sa manière de faire, ou un rapport à l'environnement, au contexte extérieur. La théorie de Winnicott (1975) concevant le jeu comme un espace transitionnel entre l'intérieur et l'extérieur, et celle Paré (1977) définissant l'expression créative comme la transformation d'éléments de l'environnement dans le creuset du "self" m'ont amenée à ne retenir que deux dimensions du vécu subjectif.

Dans ce processus d'édification progressive par adjonction d'éléments théoriques variés, la théorie s'est peu à peu confondue avec le cadre conceptuel ébauché au point de départ de la recherche, précisé au temps du codage, et s'élaborant au fur et à mesure que les essais se multipliaient au temps de la délimitation. Dans la démarche itérative caractéristique des méthodologies qualitatives, le cadre conceptuel se clarifie en même temps qu'il contribue à la clarification des significations émergeant des données. Le cadre conceptuel est ainsi le produit de l'analyse tout autant qu'un outil analytique, devenant résultat lorsque l'analyse se clôture, lorsque les derniers essais n'amènent plus de changements.

Sous l'angle conceptuel de l'édification, la phase de délimitation vient consolider la théorie en menant le chercheur des données aux concepts substantifs, puis aux concepts formels plus intégrateurs. Sous l'angle méthodique, la délimitation de la théorie est une tâche de réduction.

Pour Huberman et Miles (1983), la réduction est "l'analyse d'une forme qui permet d'affiner, de classer, de concentrer, de rejeter, d'organiser et de clarifier les données de manière à ce que l'analyse finale soit cohérente" (p. 51). Pour Glaser et Strauss (1967), cette réduction s'applique, à l'étape de délimitation de la théorie, aux catégories ainsi qu'aux hypothèses reliant les catégories et leurs propriétés. La théorie se formule alors en un ensemble réduit de concepts plus formels, intégrant plus de détails, avec plus de cohérence et de clarté. Cette réduction s'opère "to achieve two major requirements of theory: (1) parsimony of variables and formulation, and (2) scope in the applicability of the theory to a wide range of situations, while keeping a close correspondence of theory and data" (pp. 110-111).

Sous l'angle méthodique, j'ai opéré la réduction des catégories et des hypothèses essentiellement à travers l'élaboration de tableaux mettant en évidence les concepts clés et leurs relations, forçant la synthèse et facilitant le repérage des défauts de cohérence. Le tableau élaboré au deuxième temps de l'analyse cherchait à rassembler tous les concepts et hypothèses suggérés par l'analyse, sans viser, au contraire, la "parcimonie des variables". Au troisième temps, ce tableau a servi de point de départ aux multiples essais de délimitation, chaque nouveau tableau étant à son tour modifié pour accentuer la parcimonie, gagner de la cohérence et élargir le "champ d'applicabilité de la théorie".

La réduction des catégories et des hypothèses s'est opérée également par la rédaction de mémos, modifiant ceux rédigés au deuxième temps à la lumière des nouvelles hypothèses explorées d'essai en essai. À cette phase de délimitation, les mémos ont solutionné des problèmes et répondu aux questions pour justifier et situer les réductions. De plus, définissant les catégories, explicitant les relations entre les catégories et leurs propriétés de même qu'entre les catégories, ils ont amorcé la description de la théorie du quatrième temps. Ces mémos ont enfin été un moyen d'éprouver la plausibilité et l'intégration de la théorie synthétisée dans les tableaux, qui eux-mêmes servaient à éprouver la clarté et la cohérence de la théorie.

Dans ma démarche de recherche, ce temps de délimitation de la théorie s'est révélé l'étape culminante de l'analyse. C'est le moment où se sont clarifiés les concepts structuraux et dynamiques, concepts émergeant des données et confirmés, confrontés, nuancés par des concepts empruntés à des théories existantes; à cette phase, les concepts ont été définis et situés les uns par rapport aux autres. C'est le moment où la théorie s'est consolidée à travers de multiples essais visant la parcimonie et la généralité de la théorie, pour en optimaliser l'ancrage, la densité, l'intégration et la clarté, les critères d'évaluation d'une théorie ancrée selon Glaser et Strauss (1967, p. 118). Le quatrième et dernier temps de l'analyse, la description de la théorie, est venu expliciter la théorie.

Quatrième temps de l'analyse: description de la théorie

Le quatrième temps de l'analyse, la description de la théorie, a été une étape de synthèse. Amorcée dès le début de la recherche par la rédaction des mémos formulant des problèmes et les solutionnant, la description s'est poursuivie au troisième temps définissant les concepts structuraux et dynamiques et établissant leurs liens. Ainsi, ce quatrième temps de l'analyse a été une étape de formalisation des éléments élaborés par édification progressive. La description est aussi le mode de présentation des résultats, le moment de clôture de la recherche, où la théorie émergeant de l'analyse a pris une forme communicable.

En ce quatrième temps de l'analyse, j'ai exploité le versant systématique de l'attitude paradoxale du chercheur phénoménologue; un souci de rigueur a en effet guidé ma description dans la ligne logique de la théorie délimitée schématiquement à la phase précédente, pour la corroborer. L'aspect intuitif de l'attitude paradoxale a toutefois été également présent. La fin de la recherche, que marque cette étape, procède essentiellement d'un sentiment pour Glaser et Strauss (1967), lorsque le chercheur "feels he has completed the generation of his theory, and now trusts it enough to convey it to others in publications" (p. 224).

Méthodiquement, la fin de l'analyse surgit de la "saturation théorique", quand rien de nouveau ne peut être ajouté (Tesch, 1987, p. 8),

quand les données additionnelles couvrent des éléments similaires à ceux déjà trouvés et ne contribuent plus à l'intégration et à la densité de la théorie (Glaser et Strauss, 1967, pp. 61-62). La saturation théorique a surgi au troisième temps de ma démarche parce que, dans l'optique d'Huberman et Miles (1983), j'ai privilégié l'élaboration de tableaux sur la description comme procédure de délimitation de la théorie. Ainsi, la description du quatrième temps de l'analyse est venue confirmer la saturation théorique.

La description de la théorie est d'abord une procédure d'analyse. Pour Tesch (1987), la description est plus qu'un sommaire ou une récapitulation des thèmes, car elle crée une nouvelle "gestalt". Elle est à la fois synthèse qui rassemble les éléments et réduction qui abstrait le phénomène en mettant à nu le situationnel (p. 4). La description est un procédé d'analyse par ses fonctions de synthèse et de réduction et aussi, dans ma démarche, par sa fonction de vérification de la théorie délimitée au troisième temps. Les retours aux données et l'explicitation de la théorie opérée par la description ont permis en effet de vérifier la clarté, l'intégration, la densité et l'ancrage de la théorie. À cette étape, l'écriture s'est révélée outil d'analyse, moyen de découverte. Comme le signale Paré (1984), loin d'être "un instrument pour communiquer ce que l'on savait déjà... l'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence" (p. 10).

La description est une procédure d'analyse, mais elle n'en demeure pas moins un mode de présentation des résultats de la recherche, d'ailleurs le mode le plus courant en recherche qualitative. Glaser et Strauss (1967) préfèrent la description ("running theoretical discussion") à l'ensemble codifié de propositions ("well-codified set of propositions"), car ce premier mode de présentation "gives a feeling of "ever-developing" to the theory, allows it to become quite rich, complex, and dense, and makes its fit and relevance easy to comprehend" (pp. 31-32). Pour Huberman et Miles (1983) cependant, le "texte narratif" est le mode de présentation "le plus incommode et le plus restrictif que l'on puisse imaginer", alors que les tableaux permettent "de présenter les données d'une façon cohérente et synthétique" (p. 51); les tableaux aident le

lecteur à interpréter un grand ensemble de données "autrement dispersées sur des centaines de pages..." et ils mettent en évidence les résultats principaux, "laissant au texte l'apport d'illustrations et de précisions" (idem, p. 7).

Pour rendre compte des résultats, j'ai recouru aux deux modes de présentation. Le chapitre II présente "l'attitude créative en activités dramatiques" en un tableau commenté. Cette présentation synthétique de la théorie aide le lecteur à en saisir les grandes articulations, à situer les concepts structuraux et dynamiques qui la définissent, mais elle se révèle abstraite. Aussi, le chapitre III offre une description des "modalités de l'attitude créative en activités dramatiques", puisant largement dans les rétroactions des exemples qui concrétisent la théorie. Cette description, s'étalant sur cinq fois plus de pages, est une présentation qu'Huberman qualifierait d'"incommode"; elle aide toutefois le lecteur à faire des liens avec son expérience particulière, à saisir la pertinence de la théorie en rapport avec sa propre pratique.

Le choix du mode de présentation des résultats relève aussi du niveau du discours, abstrait ou concret, général ou spécifique. Pour décrire les modalités, j'ai retenu un niveau spécifique et concret de discours, toutefois "restrictif" dans le sens d'Huberman, parce que particulier à la réalité dont les données rendent compte. J'ai donc repris la description à un niveau plus général et formel en présentant, au chapitre IV, une description des "dynamiques de l'attitude créative". Le caractère plus formel de la description des dynamiques dérive du recours à des théories existantes venant confirmer, nuancer, expliciter la description substantive des modalités et ainsi porter la théorie à un plus grand niveau de généralisation. Glaser et Strauss (1967) invitent en effet le chercheur à élargir les frontières d'applicabilité de sa théorie pour en accroître le potentiel explicatif (p. 24).

L'analyse, dont j'ai décrit la démarche en ses quatre étapes, s'inscrit dans une optique qualitative de recherche; elle en manifeste la dimension interactive, confrontant les faits à des éléments théoriques, et la dimension itérative de développement en spirale, chaque étape compre-

nant les précédentes ou les suivantes. Ma démarche d'analyse relève essentiellement de la méthode d'analyse comparative constante en reprenant les procédures analytiques de Glaser et Strauss, tout en empruntant à Huberman des procédures de réduction et en véhiculant l'attitude paradoxale du chercheur phénoménologue, à la fois systématique et intuitif. Ma démarche d'analyse se spécifie à travers les emprunts à ces diverses approches qualitatives et le produit de cette analyse, la théorie qui en émerge, s'en trouve également particularisée.

IV La théorie

Mes options méthodologiques ont entraîné des choix méthodiques spécifiant ma démarche de recherche dans ses diverses opérations de constitution du donné et d'analyse. Elles viennent également qualifier la théorie résultant de cette démarche, la description de l'attitude créative en activités dramatiques. Ma méthodologie relevant essentiellement de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss, la théorie qui émerge du processus est une théorie essentiellement ancrée et substantive. Ma démarche s'inscrivant dans une optique qualitative, cette théorie prend un statut d'hypothèse proposant une explication locale provisoire. Cette théorie se qualifie enfin par ce qui établit sa crédibilité, sur la base subjective caractéristique des approches qualitatives, mais avec les critères d'immersion, d'intersubjectivité et de distanciation de la méthodologie ancrée.

Une théorie essentiellement ancrée

La théorie élaborée se qualifie en rapport avec la méthodologie ancrée sous différents aspects: son but de mise au jour d'une théorie enracinée dans des données, les éléments conceptuels qui la composent et son niveau de généralité. J'ai utilisé des procédures de la méthode d'analyse comparative de Glaser et Strauss, en m'en distinguant toutefois par des emprunts à la méthode phénoménologique et à Huberman. Aussi, ma théorie est ancrée sous des modes particuliers.

Glaser et Strauss, examinant les démarches de théories sociologiques usant de la méthode d'analyse comparative, résument leur

évaluation en diverses formules dont certaines s'appliquent à ma démarche. J'"opère des comparaisons parmi un ensemble" de récits subjectifs d'expériences créatives en activités dramatiques, "principalement pour générer une théorie", mais aussi "pour développer de nouvelles hypothèses dans le cadre général" de la théorie de Rogers, usant en partie "de catégories dérivées ou suggérées par des théories existantes" (idem, p. 128 et p. 141). Est-ce que la constitution du donné préalable à l'analyse introduit un biais en dépit de la phase exploratoire? Est-ce que l'usage de catégories dérivant de théories existantes m'engage dans une logique déductive malgré leur intégration à des catégories issues des données? Ce sont les risques que j'encours selon Glaser et Strauss en me distinguant de la démarche qu'ils proposent. Cependant, ma théorie n'en demeure pas moins essentiellement ancrée sous cette forme particulière.

La théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques véhicule les éléments conceptuels constituant la théorie selon Glaser et Strauss: des catégories et leurs propriétés ainsi que des hypothèses (idem, p. 35). Les concepts structuraux définissant les modalités de l'attitude créative et les concepts relatifs aux dynamiques de l'attitude créative sont les catégories de cette théorie; les caractéristiques des modalités et des dynamiques de l'attitude créative sont les propriétés de ces catégories; les relations que les descriptions établissent entre les concepts structuraux et les concepts dynamiques sont les hypothèses. Toutefois, les catégories présentant les concepts structuraux et dynamiques de l'attitude créative viennent moins délimiter analytiquement la réalité qui s'y réfère que la comprendre; dans une optique phénoménologique, elles cherchent à lui donner sens par rapport à une globalité. Ces catégories ne forment pas des classes étanches, enfermant de manière exclusive la réalité qu'elles désignent; les concepts débordent les uns sur les autres dans leur rapport interactif.

Une théorie ancrée se qualifie également par son niveau de généralité. Glaser et Strauss distinguent entre une théorie substantive et une théorie formelle, la première se développant en un champ empirique et la deuxième en un champ conceptuel, les deux se différenciant uniquement par leur degré de généralité (idem, pp. 32-33). La théorie sur l'attitude

créative en activités dramatiques est substantive puisqu'elle émerge de données relevant d'un champ empirique restreint, l'activité dramatique chez de jeunes adultes en formation à l'enseignement. Elle n'atteint donc pas le niveau formel qu'aurait autorisé une comparaison avec d'autres populations ou avec des activités d'expression créative en d'autres disciplines que l'art dramatique. Cette théorie répond toutefois aux stimulations substantives avec des implications générales; dans le tableau synthèse ou la description des dynamiques, elle véhicule des concepts formels applicables à diverses expériences d'expression créative en contexte institutionnel, ce qui reste toutefois à confirmer par analyse comparative d'autres données. Cette théorie se révèle donc "a one-area formal theory", constituant un point de départ adéquat vers une théorie formelle, sans être une théorie formelle adéquate en elle-même (idem, p. 81).

Cette théorie substantive sur l'attitude créative prend une direction formelle, parce qu'elle se formule partiellement en concepts abstraits et, aussi, parce qu'elle cherche à appliquer diverses théories formelles à une zone substantive. L'une des fonctions du recours à des théories existantes selon Glaser et Strauss est en effet d'accroître le potentiel de signification des données (idem, p. 94). J'use cependant de catégories dérivées de théories existantes conjointement avec des catégories émergeant de l'analyse comparative des données pour assurer une base ancrée à la théorie et restreindre les biais qu'entraîne l'usage de théories existantes. Ces concepts empruntés contribuent alors, particulièrement dans la description des dynamiques de l'attitude créative, à l'élargissement du champ de généralité de ma théorie et à l'approfondissement du sens des catégories, les concepts structuraux et dynamiques qui les définissent.

Ainsi, de même que ma démarche de recherche relève essentiellement de la méthodologie ancrée tout en s'en distinguant, de même la théorie qui en résulte est essentiellement ancrée tout en se particularisant. Cette théorie est enracinée quoiqu'elle se développe dans le cadre de théories existantes; elle véhicule des éléments conceptuels analytiques, mais aussi phénoménologiques; elle est substantive en dépit de tendances formelles.

Une hypothèse

À ces qualifications de la théorie qu'implique son enracinement dans les données, s'ajoutent celles dérivant de l'optique qualitative de la recherche. La théorie élaborée propose une description de l'attitude créative en activités dramatiques véhiculant une explication contextuelle, locale et provisoire de ce phénomène. Ainsi ma théorie, un "ensemble organisé d'énoncés propositionnels à propos d'un objet" (Van der Maren, 1990, p. 294), prend un statut d'"hypothèse".

> "Les énoncés, dont nous espérons qu'ils répondent en partie à nos interrogations, restent des " et si " dont nous ne pourrons jamais établir la vérité; ils sont seulement non faux dans certaines conditions; ils restent des hypothèses" (Van der Maren, 1985a, p. 13).

La théorie est le moment formalisé d'un processus de découverte appelé à se développer avec de nouvelles données plutôt qu'une explication définitive universelle, une démonstration.

Van der Maren développe une "conception de l'hypothèse" qu'il pose comme point d'arrivée de la recherche plutôt que point de départ; ce sont "des hypothèses vers lesquelles on va et que l'on raffine plutôt que d'être des hypothèses desquelles on part" (1985a, p. 14). La méthodologie ancrée se caractérise précisément par sa visée de découverte plutôt que de vérification d'hypothèse; en recherche qualitative, l'hypothèse a une fonction exploratoire et/ou confirmative selon Huberman (1981, p. 236). Pour Van der Maren, l'hypothèse est conjecturale; elle n'est "pas à prouver", mais "à mettre à l'épreuve" dans une "prédiction du genre "si.... alors"" (1985b, p. 442).

Dans ma démarche de recherche, le cadre conceptuel esquissé au point de départ de la recherche et développé en cours d'analyse est "mis à l'épreuve". Le cadre conceptuel s'élaborant dans les allers et retours entre les données et les concepts est la théorie qui se développe, se nuance, se précise, se raffine au fur et à mesure de l'analyse. C'est précisément la fonction exploratoire du cadre conceptuel qui permet les

reprises et les relances de l'analyse; les multiples formulations de la théorie, du premier au troisième temps de l'analyse, sont des approximations, des essais, des mises à l'épreuve de la théorie qui se confirme, au temps de la description, à titre justement d'hypothèse.

La théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques a d'autant plus statut d'hypothèse qu'elle vise à décrire le phénomène étudié. Dans le sens défini par Van der Maren (1990), cette théorie est descriptive et tend vers l'interprétation. Elle est descriptive, car elle tente d'expliquer un phénomène en décrivant ses conditions d'existence et ses dimensions, et en dégageant "les structures dominantes qui permettent de comprendre son fonctionnement, son évolution et son interaction avec l'environnement" (p. 297). La théorie tend aussi vers l'interprétation en ce qu'elle cherche à "donner du sens" aux manifestations du phénomène, en partant "d'une option déclarée" (idem, p. 297) définissant l'expérience créative dans un rapport étroit avec la personne qui s'y engage. La dimension interprétative de la théorie vient compléter sa dimension descriptive, élargir son potentiel explicatif.

Cette description de l'attitude créative en activités dramatiques développe non pas une explication causale universelle, mais une explication locale contextuelle. Elle se présente en "des énoncés provisoires et localisés dans l'espace et le temps" (Van der Maren, 1985a, p. 13) par des facteurs contextuels tels la population, les expériences données à vivre, les données recueillies. Les énoncés "localisés" sont "des réductions à un point de vue" (idem, p. 13); la méthodologie ancrée appelle la généralisation pour étendre la portée de la théorie au-delà des cas spécifiques qui l'ont induite mais, pour Van der Maren, les énoncés ne sont "pas assez généraux" pour outrepasser les frontières dessinées par le contexte. Ces énoncés "localisés" sont aussi "provisoires". De même, Glaser et Strauss (1967) considèrent la théorie définie au terme de l'analyse "as an ever-developing entity, not as a perfected product" (p. 32). La théorie est donc provisoire parce qu'elle invite à des développements ultérieurs, dans d'autres contextes, avec d'autres données.

Le statut d'hypothèse que prend la théorie sur l'attitude créative en activités dramatiques en véhiculant une explication locale et provisoire, vient la qualifier, délimitant et situant son potentiel explicatif. La prédiction de l'ordre du "si ... alors" relève d'une épistémologie selon laquelle nous ne connaissons du réel que ce que nous en percevons; ce statut d'hypothèse marque l'absence de prétention à un savoir objectif universel et le caractère subjectif de la connaissance. Par ailleurs, ce fondement épistémologique donne une importance accrue à la question de la crédibilité de la théorie, qui se pose alors dans une perspective non seulement de validation, mais aussi de qualification.

La crédibilité de la théorie

Dans les méthodologies qualitatives, la crédibilité de la théorie repose essentiellement sur le sentiment d'achèvement qu'éprouve le chercheur. Tesch (1987) évoque ce sentiment par lequel le chercheur reconnaît la fin de son analyse, la validité de sa description du phénomène (p. 8); le chercheur "knows that he knows" nous disent Glaser et Strauss, "in his bones, he feels the worth of his final analysis" (1967, p. 225). Cette subjectivité est déjà une qualification de la théorie. Toutefois, cette conviction intérieure s'établit non en vertu d'un jugement arbitraire, mais en fonction de critères. "L'immersion", "l'intersubjectivité" et "la distanciation", les apports majeurs de la méthodologie ancrée à la crédibilité des résultats selon Laperrière (1985, p. 78), sont aussi des lieux de qualification de la théorie.

L'un des critères de crédibilité de Glaser et Strauss, également procédé de validation pour Huberman, est l'immersion dans le terrain. L'immersion qualifie la théorie en ce qu'elle élargit le champ de perception du phénomène étudié, alors situé dans son contexte. Les données de ma recherche ont été recueillies auprès de la population et dans le contexte où je travaille à la formation d'intervenants en activités dramatiques. Quoique cette immersion m'ait privée du détachement ("informed detachment") qui facilite la théorisation (Glaser et Strauss, 1967, p. 226) et supporte la distance critique, elle m'a procuré une connaissance approfondie du contexte où s'inscrit le donné que j'ai analysé.

L'immersion a aussi facilité "la vérification auprès des répondants locaux", un des procédés de validation que préconise Huberman (1981, p. 240) et une dimension centrale de "l'intersubjectivité" de la méthodologie ancrée. J'ai présenté différentes versions de la théorie sur l'attitude créative à des groupes d'étudiants du cours de didactique de l'art dramatique, à différents moments de l'analyse, pour en évaluer la pertinence et la clarté. De plus, la version finale de la théorie a été présentée à un groupe d'étudiants, comme outil d'auto-analyse de leur attitude créative lors des expériences dramatiques données à vivre au cours. Ils ont mené cette analyse dans un journal de bord et un rapport-synthèse dont la lecture m'a permis d'évaluer la pertinence, mais également l'applicabilité de la théorie.

Pour Glaser et Strauss (1967), l'applicabilité de la théorie, le fait que ses énoncés s'avèrent "workable guides to action", est un facteur d'accroissement de la confiance en la crédibilité de la théorie (p. 227). En proposant une application de la théorie à mes étudiants et en constatant comment ces "utilisateurs" l'ont comprise, j'ai pu évaluer le degré d'applicabilité de la théorie. Cette mise à l'épreuve est apparue concluante: les principaux concepts définissant l'attitude créative ont été appropriés par les étudiants, les ont aidés à saisir les caractéristiques de leur attitude et à les expliciter, guidant ainsi leur action réflexive. Au caractère intersubjectif de la théorie s'ajoute donc un caractère d'applicabilité qui en augmente l'objectivité; ma compréhension du phénomène s'est révélée en effet suffisamment objectivée pour être appropriée par d'autres personnes et servir leur propre compréhension.

J'ai également recouru à la consultation, une procédure de validation pour Huberman (1981, p. 239), qui rejoint à la fois l'intersubjectivité et la distanciation de la méthodologie ancrée. À différentes phases de l'analyse, pour résoudre des problèmes, clarifier des ambiguïtés, préciser des concepts et évaluer l'applicabilité de la théorie, j'ai présenté des versions de la théorie au groupe de recherche impliqué dans un projet s'inscrivant à la suite de cette recherche sur l'attitude créative. Un groupe d'experts a également été consulté au terme de la première phase, pour m'aider à repérer les failles conceptuelles de la première version de la

théorie. Les personnes consultées ont contribué au développement de la théorie par leurs commentaires et leurs critiques, en accentuant ainsi le caractère intersubjectif. Par ailleurs, la consultation relève aussi de la distanciation, puisqu'elle amène le chercheur à considérer les points de vue de personnes extérieures à la recherche.

La distanciation, le troisième critère de crédibilité de la théorie en méthodologie ancrée, vient qualifier la théorie en élargissant son caractère objectif. La distanciation opérée par le chercheur aux plans conceptuel et méthodologique accroît en effet l'objectivité de la théorie, dans la mesure où elle reflète l'objectivation que le chercheur met en oeuvre dans sa démarche.

Cette distanciation s'opère d'abord sur un plan conceptuel. C'est un "chercheur informé" qui interroge les données nous rappelle Laperrière (1985, p. 78). Le recours à des théories existantes est un moyen d'élargir le potentiel explicatif de la théorie émergeant des données pour Glaser et Strauss. C'est une procédure de validation pour Huberman (1981), qui propose une "analyse de contenu rigoureuse vis-à-vis les documents (referential adequacy), afin de déterminer que les facteurs jugés significatifs sortent de la même manière dans les traces documentaires" (p. 239). J'ai appliqué cette procédure en empruntant à des théories existantes des concepts qui ont confirmé, nuancé, précisé ou confronté ceux émergeant des données.

La distanciation s'opère aussi sur un plan méthodique, par l'application des principes et procédures guidant et soutenant la démarche de recherche. Pour Glaser et Strauss (1967), le chercheur croit en la valeur de sa théorie, "because he has taken very special pains to discover what he thinks he may know, every step of the way from the beginning of his investigation until its publishable conclusion..., because he has carefully discovered and generated hypotheses" (p. 225). Le compte rendu de ma démarche de recherche témoigne des efforts déployés, à chaque phase, pour saisir la portée concrète des principes et des procédures empruntés à diverses approches qualitatives, et pour leur faire servir ma démarche.

Ces principes et procédures, en quelque sorte des références externes balisant la démarche, intensifient la distanciation.

Pour renforcer cette distanciation, j'ai aussi emprunté à Huberman (1981) la procédure de "corroboration structurale ou analyse de cohérence interne..., qui consiste en une revue des données pour s'assurer qu'il n'y ait pas de contradictions internes ni d'explications rivales tout aussi plausibles" (p. 239). J'ai utilisé systématiquement cette procédure dans ma démarche d'analyse; elle m'a amenée à reprendre l'analyse menée au temps d'immersion, elle a présidé aux multiples essais de la phase de délimitation de la théorie et elle m'a incitée à donner une fonction de confirmation à la description du quatrième temps. L'analyse de cohérence interne s'applique aux concepts et aux hypothèses pour les définir, situer leur niveau de généralité et marquer leur enracinement; la distanciation qu'elle favorise contribue à accroître l'objectivité de la théorie en accentuant l'intégration, la densité et la clarté de la description.

La théorie définie au terme de ma démarche d'analyse est crédible à titre d'hypothèse, aux énoncés provisoires et localisés, enracinés dans des données. La fin de la démarche procède d'un sentiment d'achèvement, d'une conviction intérieure cependant supportée par l'immersion dans le terrain, l'intersubjectivité mise en oeuvre, l'applicabilité de la théorie, la distanciation déployée sur les plans conceptuel et méthodique, ainsi que par le recours à des procédures de validation proposées par Huberman. La crédibilité de la théorie ne relève donc pas d'un jugement arbitraire: elle s'appuie sur des critères et des procédures qui, par ailleurs, lui donnent son sens et sa portée. Ainsi, la théorie se qualifie non seulement par sa dimension ancrée et substantive et par son statut d'hypothèse, mais également par les critères d'immersion, d'intersubjectivité, d'applicabilité et de distanciation qui établissent sa crédibilité.

Conclusion

Pour atteindre mon objectif de description de l'attitude créative en activités dramatiques, j'ai choisi une optique qualitative de recherche, s'accordant avec mon intention de saisir cet objet d'étude dans

sa complexité, tel qu'il se donne à percevoir. La méthodologie de ma recherche relève essentiellement de la méthodologie ancrée par sa visée de mise au jour d'une théorie émergeant de données, par sa méthode d'analyse comparative et l'utilisation de règles et procédures de Glaser et Strauss; ma démarche s'en distingue toutefois par le recours à d'autres approches qualitatives. De la méthodologie phénoménologique, je retiens l'attitude paradoxale du chercheur, à la fois systématique et intuitif, informé et naïf. J'emprunte à Huberman des procédures de réduction de données orientant ma démarche et des procédures de validation soutenant ma confiance en la crédibilité de ma théorie.

Mes options méthodologiques dénotent un éclectisme pragmatique; je ne conçois pas en effet la méthodologie de la recherche comme une recette à suivre ou un ensemble ordonné de prescriptions à satisfaire sous peine d'infraction au code scientifique. La méthodologie d'une recherche est commandée par les particularités de l'objet d'étude, par les objectifs poursuivis ainsi que par des facteurs subjectifs, épistémologiques et méthodiques. La méthodologie d'une recherche est donc nécessairement spécifique à cette recherche, spécificité manifestée dans le choix de règles et de procédures et dans leur application à un objet particulier. Ainsi, la présentation de ma méthodologie illustre une application de règles et de procédures explicitées et concrétisées dans la spécificité même d'une démarche qui ne peut donc pas être considérée comme modèle ou prescription.

Cette annexe méthodologique, présentant une pratique de recherche en éducation et les éléments théoriques qui la supportent, est une opération de "réflexibilité" qui contribue à évaluer la portée et les limites des résultats obtenus. Elle me sert également et principalement en tant que chercheure, par l'objectivation qu'elle suscite, à clarifier des attitudes, des principes et des procédures méthodologiques. C'est précisément cette objectivation qui permet à cette description d'une pratique de recherche qualitative d'atteindre, voire d'interpeller d'autres chercheurs et de leur servir.

RÉFÉRENCES

ANZIEU, D. (1981). **Le corps de l'oeuvre**. Paris: Gallimard.

BAILIN, S. (1984). "Can There Be Creativity Without Creation?". **Interchange**, volume 15 (2), pp. 13-22.

BARBA, E. (1982). **L'archipel du théâtre**. Paris: Bouffonneries.

BARRET, G. (1979). **Réflexions pour les enseignants de l'expression dramatique. Pratique-Didactique-Théorique**. Montréal: Édition privée.

BEAUDOT, A. (1976). **Vers une pédagogie de la créativité**. Paris: ESF.

BEER, U. et ERL, W. (1973). **Épanouissement de la créativité**. Québec: Éd. Paulines.

BRUNER, J.S. (1973). "Conditions de la créativité". in A. Beaudot, **La créativité: recherches américaines**. Paris: Dunot, pp. 217-239.

CHATEAU, J. (1955). **Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant**. Paris: Vrin.

CHATEAU, J. (1967). **L'enfant et le jeu**. Paris: Édition du Scarabée.

CORON, M. (1985). "L'imaginaire à l'école: d'hier à demain". **Visions**, no 37, avril, pp. 13-18.

COURTNEY, R. (1980). **The Dramatic Curriculum**. London (Ontario)-New York: Faculty of Education, University of Western Ontario-Drama Book Specialists.

COURTNEY, R. (1985). "Rehearsing for Life: Teaching Drama Teachers". **The Dynamics of Drama Teacher Education**. Communication au Congrès de l'ATA.

DEMORY, B. (1978). **La créativité en pratique et en action**. Paris: Chotard.

EHRENZWEIG, A. (1974). **L'ordre caché de l'art: essai sur la psychologie de l'imagination artistique**. Paris: Gallimard.

FUSTIER, M. (1976). **Pratique de la créativité**. Paris: ESF.

GLASER, B. and STRAUSS, A. (1967). **The Discovery of Grounded theory**. Chicago: Aldine.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). **Programme d'études. Primaire. Art**. Ministère de l'Éducation.

GUILFORD, J.P. (1973). "La créativité". in A. Beaudot, **La créativité: recherches américaines**. Paris: Dunot, pp. 9-28.

HENRIOT, J. (1969). **Le jeu**. Paris: PUF.

HUBERMAN, M. (1981). "Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative". **Éducation et Recherches**, 3, 3, pp. 233-249.

HUBERMAN, M. (1984). **La recherche qualitative en éducation**. Montréal: Notes polycopiées de séminaires donnés à l'Université de Montréal.

HUBERMAN, M. et MILES, M. (1983). **L'analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de présentation**. Neuchâtel: Cahiers du GCR/SSRE, no 6.

LAFERRIERE, T. (1985). "Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". **Repères - Essais en éducation**, no 5, pp. 111-119.

LAPERRIERE, A. (1985). "Quelques notes sur la méthodologie ancrée de Chicago". **Repères - Essais en éducation**, no 5, pp. 75-80.

LEGENDRE, R. (1988). **Dictionnaire actuel de l'Éducation**. Paris: Larousse.

LOWEN, A. (1976). **Le plaisir**. Montréal: Éd. du jour.

MASLOW, A. (1972). **Vers une psychologie de l'être**. Paris: Fayard.

MAURIRAS, M. (1984). **Théorie et pratique ludiques**. Paris: Economica.

MOUSTAKAS, C.E. (1967). **Creativity and Conformity**. New York-Toronto: Van Nostrand.

OSBORN, A.F. (1963). **L'imagination constructive**. Paris: Dunod.

PARÉ, A. (1977). **Créativité et pédagogie ouverte, volume 1**. Laval: Édition NHP.

PARÉ, A. (1985). **Le journal, instrument d'intégration personnelle et professionnelle**. Ste-Foy: Centre d'intégration de la personne.

PELLETIER, D. (1981). **L'arc-en-soi**. Paris-Montréal: R. Laffont - A. Stanké.

PIAGET, J. (1976). **La formation du symbole chez l'enfant**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. et FRAISSE, P. (1966). **Traité de psychologie expérimentale, tome VI**. Paris: PUF.

RASKIN, N.J. (1952). "An Objective Study of the Locus-of-Evaluation Factor in Psychotherapy". in Wolff, W., **Success in Psychotherapy**. New York: Grune and Stratton, pp.148-162.

RICHARD, J.F. (1980). **L'attention**. Paris: PUF.

ROGERS, C. (1968). **Le développement de la personne**. Paris: Dunot.

ROGERS, C. et KINGET, M. (1962). **Psychothérapie et relations humaines, volume 7**. Louvain-Paris: Publications Universitaires-Béatrice Nouvelarts.

RYNGAERT, J.P. (1985). **Jouer, représenter. Pratiques dramatiques et formation**. Paris: Cedic.

SCHACHTEL, E. (1959). **Metamorphosis. On the Development of Affect Perception, Attention and Memory**. New York: Basic Books.

STERN, A. (1973). **L'expression ou l'Homo-vulcanus**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

TESCH, R. (1987). **Emerging Themes: The Researcher's Experience**. Paper presented at the Sixth Human Science Research Conference, Ottawa.

TORRANCE, P.E. (1963). **Education and Creative Potential**. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

VAN DER MAREN, J.M. (1985a). "Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation". **Repères - Essais en éducation**, no 5, pp.11-14.

VAN DER MAREN, J.M. (1985b). " De la prévision d'une occurrence à l'organisation des apparences". **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XI, no 3, pp. 441-457.

VAN DER MAREN, J.M. (1990). "Statut des discours et méthodes de recherche en éducation". **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XVI, no 2, pp. 291-311.

WAY, B. (1967). **Development through Drama**. London: Longman.

WELLS, E. et MARWELL, G. (1976). **Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement**. London: Sage Publication.

WINNICOTT, D.W. (1975). **Jeu et réalité. L'espace potentiel.** Paris: Gallimard.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal' 107 pages.

5,00$

d'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche no 2, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche no 1, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

18,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

8,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'une historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIERE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public: de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

11,00$

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du Colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 3,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

27,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

19,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE